

Främlingsfienden inom oss

Bilagedel

*Betänkande av Utredningen om ett effektivare arbete
mot främlingsfientlighet*

Stockholm 2012



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2012:74

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-598 191 91
Ordertel: 08-598 191 90
E-post: order.fritzes@nj.se
Internet: www.fritzes.se

Svara på remiss – hur och varför. Statsrådsberedningen (SB PM 2003:2, reviderad 2009-05-02)

– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som ska svara på remiss.

Broschyren är gratis och kan laddas ner eller beställas på

<http://www.regeringen.se/remiss>

Tryckt av Elanders Sverige AB.
Stockholm 2012

ISBN 978-91-38-23825-7

ISSN 0375-250X

Innehåll

<i>Bilaga 3</i>	Antirasism i skolan	7
<i>Bilaga 4</i>	New Connexion.....	167
<i>Bilaga 5</i>	Exempel på arbetet mot främlingsfientlighet, rasistiskt våld och andra former av intolerans i Europa	225
<i>Bilaga 6</i>	Integration, etnisk mångfald och attityder bland högstadiel elever.....	263

ANTIRASISM I SKOLAN

Innehåll

Innehåll	7
Inledning	11
Rapportens innehåll och struktur	14
Teori och metod.....	15
Konkretisering av frågeställningar	18
Metod	18
Fallstudie: Kommun i chock efter angrepp mot flyktingar.....	20
Del I Problemen med rasism i svensk gymnasieskola	24
Problemen med rasism i svensk gymnasieskola – vad säger tidigare forskning?.....	25
Förekomst och konsekvenser av rasism	26
Skolan som rekryteringsbas.....	38
Sammanfattning och kommentar utifrån inramningsteoretiska utgångspunkter.....	40
Fallstudie: Problemen med rasism på Lanneskolan	44
Vågor av rasism	45
Misstänkt rasism i lärarkåren.....	47
En ny klass tar form.....	47
Problemen hopar sig.....	48
Den sista tiden.....	50
Lanneskolan i chock	51
Skilda världar	52

Del II Skolans antirasistiska uppdrag.....	54
Vad är skolan ålagd att göra åt problemen med rasism – vad säger lagar och styrdokument?	55
Internationell nivå	56
Nationell nivå	59
Sammanfattning och kommentar utifrån inramningsteoretiska utgångspunkter	76
Fallstudie: Hur tolkar verksamma på Lanneskolan sitt uppdrag utifrån aktuella styrdokument?.....	79
Arbete mot diskriminering	80
Reaktiva insatser.....	82
 Del III Insatser mot rasism	 84
Vad gör svenska gymnasieskolor i praktiken för att motverka rasism – en forskningsöversikt	85
Med fokus på värdegrunden och konkreta handlingsplaner.....	86
Arbete mot diskriminering i praktiken.....	90
De senaste årens studier.....	94
Sammanfattning och kommentarer utifrån inramningsteoretiska utgångspunkter.....	99
Fallstudie: Vad har Lanneskolan gjort för att motverka rasism?	102
Splittrad syn.....	103
Lärarnas vardagliga arbete mot rasism	104
Osäkerhet inför att ta diskussionen	105
Arbetets resultat.....	107
Kan det hända igen?	107
Omstart?	108
Skolans kollektiva ramverk – finns det och varför skulle det vara eftersträvänsvärt?	109
 Del IV Analys av arbetet mot rasism	 113
Analys av det diagnostiska ramverket	114

1	Bristande kunskap om rasism, otydliga styrdokument och en ”spretig” lärarkår.....	115
2	Bristande kartläggning av problembilden.....	118
3	Avsaknad av identifikation och samhörighet med de drabbade	119
4	Bristande information och otydlighet i organisation och ansvarsfördelning.....	121
5	Ovilja att definiera problemen som rasism	123
Analys av det prognostiska ramverket.....		124
1	Arbetet mot rasism integreras – och riskerar att drunkna – i annan undervisning.....	125
2	Reaktivt arbete och blixtingsinsatser	126
3	Svårigheter att ta diskussionen	127
4	Oklart hur och vem som ska hantera konkreta fall av trakasserier	128
5	Avsaknad av konkreta mål och visioner knutna till målgruppen.....	130
Analys av det motiverande ramverket.....		131
1	Ineffektiva metoder?	132
2	Ett evigt problem?	133
Del V Avslutande reflektion – ett effektivare arbete mot rasism.....		134
Avslutande reflektion – ett effektivare arbete mot rasism		135
Problemanalysens betydelse.....		135
Det kollektiva ramverket i praktiken.....		136
Rasismens olika uttryck kräver olika insatser		137
Riktad kompetensutveckling kring rasism		138
Vidgade perspektiv.....		139
Konkretiserande av lagar och styrdokument		140
Antirasism – en angelägenhet för alla.....		141
Referenser		144
Appendix Inramningsteori		155
En kort introduktion till inramningsteori.....		156
Begreppen ”ram” och ”inramning”		156
Kollektiva ramverk och inramningsprocesser		158

De kollektiva ramverkens beståndsdelar.....	159
Spridande av kollektiva ramverk.....	160
När kan en inramningsprocess betraktas som framgångsrik?	161
Sammanfattning.....	163

Inledning

Skolan är en arena som starkt bidrar till att forma ungdomars identitet, värdegrund och samhällssyn. Alla som verkar där är ålagda att aktivt arbeta för demokrati och demokratiska värderingar; i läroplanerna konkretiserat som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet och solidaritet.¹ Lärare och skolledning är skyldiga att ta strid mot idéer och handlingar som motsäger dessa värden och aktivt synliggöra och bekämpa alla former av diskriminering – däribland rasism, nazism, främlingsfientlighet och intolerans.²

Givet detta har skolan länge spelat en nyckelroll i det offentliga strävandet att motverka rasism. Under de senaste decennierna har en rad informationskampanjer, utbildningsinsatser och pedagogiska projekt riktats direkt mot lärare och skolungdomar i syfte att stärka arbetet mot rasism och andra former av intolerans.³ Fokuset på skolan har varit oberoende av regeringsskiftet och de styrandes politiska färg.

¹ Skolverket (2011c) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm, Skolverket, s. 5; Utbildningsdepartementet (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94: gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*, Stockholm, Skolverket, s. 3.

² Skolverket (2011c) s. 5; Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*, Stockholm, Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, s. 7, s. 97; Regeringen (2001) *En nationell handlingsplan mot rasism, främlingsfientlighet, homofobi och diskriminering*, Stockholm, Näringsdepartementet, Regeringskansliet (Regeringens skrivelse 2000/2001:59), s. 55f.

³ Löw, Heléne (1998) Kampanjer till vilken nytta? *Invandrare och minoriteter*, 25, 2: 21–23. Några exempel på rådgivande material är bl.a. Thorsén, Kerstin (1991) *Rasism och etniska konflikter – vad kan skolan göra?* Stockholm, Allmänna förlaget (Servicematerial – Skolöverstyrelsen; 91:2); Nordmark, Christer (1995) *Strategier mot rasism och främlingsfientlighet*, Norrköping, Statens invandrarverk; Raundalen, Magne & Lorentzen, Gustav (1996) *Barn och rasism*, Lund, Studentlitteratur; Bruchfeld, Stéphane & Levine, Paul A. (1998) *...om detta må ni berätta... en bok om förintelsen i Europa 1933–1945*, Stockholm, Regeringskansliet; Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000); Lärarförbundet (2006) *Att motarbeta nazism och rasism i skolan*, Stockholm, Lärarförbundet; Skolverket (2010a) *Politisk information i skolan*, Stockholm, Skolverket (Stödmaterial); Skolverket (2011d) *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*, Stockholm, Skolverket (Stödmaterial); Skolverket (2012a) *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets allmänna råd); Lärarförbundet (2012) *För tolerans och demokrati: om skolans arbete mot rasism och främlingsfientlighet*, Stockholm, Lärarförbundet.

I mitten av 2000-talet beskrev till exempel Lena Hallengren, dåvarande socialdemokratisk ungdomsminister, skolans antirasistiska uppdrag som att ”Skolan ska i alla situationer och med alla tänkbara demokratiska medel värna de mänskliga rättigheterna, och aktivt bekämpa och bemöta rasism och anti-demokratiska krafter med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.”⁴ I den statliga utredningen för ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet som initierades 2011 av Erik Ullenhag, folkpartistisk integrationsminister, pekas skolan ut som ett särskilt prioriterat område eftersom ”skolan utgör en nyckelinstitution i det långsiktiga främjandet av tolerans och öppenhet”.⁵ I fråga om skolans centrala roll tycks politikerna, oavsett partitillhörighet, rörande överens och deras budskap underbyggs av en rad lagar, styrdokument, rapporter, utredningar, skrivelser och artiklar som konstaterar och förtydligar skolans funktion i arbetet mot rasism.⁶ Skolan ska inte vara värdeneutral och uttryck för rasism får aldrig stå oemotsagda eller tolereras.

I och med detta utgör skolan en av samhällets viktigaste anti-rasistiska aktörer. Ett lyckat antirasistiskt arbete i skolan, där eleverna införlivar värdegrundens antirasistiska ideal, borde rimligtvis spilla över på såväl samhällsklimatet i stort som på individens benägenhet att ta ställning och engagera sig mot rasism och främlingsfientlighet också utanför skolan. Skolan påverkar även, genom sin roll som ”kunskapare”, i stor utsträckning den generella uppfattning kring rasism som existerar i samhället.

Ur ett antirasistiskt perspektiv är skolan således viktig att studera av flera anledningar: dels som en central antirasistisk aktör i sig, dels som en aktör som i hög grad påverkar förutsättningarna för andra

⁴ Hallengren, Lena (2004) *Politik hör hemma i skolan*, Sundsvalls Tidning, 2004-04-01.

⁵ Regeringen (2011) *Ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet och liknande former av intolerans*, Stockholm, Arbetsmarknadsdepartementet (Dir. 2011:39).

⁶ Se t.ex. SFS 2010:800 Skollag, Stockholm, Utbildningsdepartementet; Skolverket (2011c); SFS 2008:567 Diskrimineringslag, Stockholm, Arbetsmarknadsdepartementet; FN (1965) Internationell konvention om avskaffande av alla former av rasdiskriminering, i *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet; FN (1966b) Internationell konvention om medborgerliga och politiska rättigheter, i *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet; FN (1989) Konvention om barnets rättigheter, i *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet; Regeringen (2001); Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006) *Överallt och ingenstans: mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*, Stockholm, Myndigheten för skolutveckling (Forskning i fokus; 32); s. 4 och 60; Nordmark, Christer (1995), s. 69ff; Korsell, Lars E, Olsson, Johan, Nyqvist, Anette, Vesterhav, Daniel, Skinnari, Johanna, Nilsson, Sahlin Hanna, Hagström, Ahn-Za, Lodenius, Anna-Lena, Sundström, Eva, Baard, Patrik & Carle, Jan (2009) *Våldsamt politisk extremism: antidemokratiska grupperingar på yttersta höger- och vänsterkanten*, Stockholm, Säkerhetspolisen och Brottsförebyggande rådet (Rapport 2009:15), s. 18.

antirasistiska aktörer genom att forma människors värderingar och den bild av rasism som dominerar i samhället och till sist som ett exempel på det ”offentligas röst” i antirasistiska frågor. De lagar och styrdokument som reglerar skolans arbete, och som lyfts fram i denna rapport, är inte skolans verk utan politikernas. Det antirasistiska uppdrag som åläggs skolan, via dess politiska och juridiska ”överbyggnad”, kan således exemplifiera hur det offentliga – givet den framträdande roll politikerna ger skolan i arbetet mot rasism – ser på hur antirasistiskt arbete bör bedrivas och vilka idéer och ideal Sverige ska präglas av.

Trots uppdragets vikt och tydlighet visar existerande forskning att skolans arbete mot rasism är omgärdat av svårigheter. Efter årtionden av antirasistiskt arbete konstaterar t.ex. Skolverket att rasism fortfarande är en ”mörk sida av svenskt skolväsende”⁷ och enligt en rapport från Brottsförebyggande rådet och Säkerhetspolisen 2009 utmärker sig skolan som en plats där många ideologiskt motiverade hatbrott sker.⁸ Bilden underbyggs av en rad andra undersökningar, utvärderingar och utredningar som visar att många skolor har både allvarliga problem med rasism och att omsätta politikernas intentioner i praktiken.⁹ Vägen från formaliseringsarenans intentioner till realiseringsarenans praktiska verklighet tycks kantad av problem.

⁷ Skolverket (2000) *Attityder till skolan 2000*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 197), s. 124.

⁸ Korsell, Lars E m.fl (2009), s. 162.

⁹ Se t.ex. SOU: 2005:56 *Det blågula glashuset: strukturell diskriminering i Sverige*, Stockholm, Fritzes; SOU 2006:79 *Integrationens svarta bok: agenda för jämlikhet och social sammanhållning*, Stockholm, Fritzes; SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Stockholm, Fritzes; Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006); Skolverket (2002) *Relationer i skolan: en utvecklande eller destruktiv kraft?: rapportering av regeringsuppdrag*, Stockholm, Skolverket; Lange, Anders & Hedlund, Ebba (1998) *Lärare och den mångkulturella skolan: utsatthet för hot och våld samt attityder till ”mångkulturalitet” bland grundskole- och gymnasielärare*, Stockholm, Centrum för invandringsforskning; Lange, Anders, Löw, Helene, Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba (1997) *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld hot m.m., spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati m.m. bland skolelever*, Stockholm, Centrum för invandringsforskning; De los Reyes, Paulina & Wingborg, Mats (2002) *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige: en kunskapsöversikt*, Norrköping, Integrationsverket (Integrationsverkets rapportserie: 2002:13); Rädde barnen (2002) *Några hakeors bakom gymnasalen – om främlingsfientlighet och rasism i svenska skolor*, Stockholm, Rädde barnen; ECR (2003) *Andra rapporten om Sverige*, Strasbourg, Europakommissionen mot rasism och intolerans; Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003) *Kränkningar i skolan, förekomst, former och sammanhang*, Göteborg, Värdegrunden, Göteborgs universitet (Rapport från Värdegrunden; 5); Ring, Jonas & Morgentau, Scarlett (2004) *Intolerans: antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandringsfientliga tendenser bland unga*, Stockholm, Brottsförebyggande rådet; Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010) *Den mångtydiga intoleransen – en studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*, Stockholm, Forum för levande historia (Rapportserie 2010:1); Otterbeck, Jonas och Bevelander, Pieter (2006) *Islamofobi: en studie av begreppet, ungdomars attityder och unga muslimers utsatthet*, Stockholm, Forum för levande historia; Bachner, Henrik & Ring, Jonas (2006) *Antisemitiska attityder och före-*

Rapportens innehåll och struktur

I denna rapport klargörs, exemplifieras, analyseras och diskuteras skolans antirasistiska uppdrag, problemen med rasism i svensk gymnasieskola samt de åtgärder som vidtas för att lösa dem. Rapporten bygger på en genomgång av de lagar och styrdokument som reglerar gymnasieskolans arbete mot rasism, en sammanställning av centrala delar av tidigare forskning kring vilka problem som finns med rasism i svensk gymnasieskola samt vad gymnasieskolor gör eller bör göra för att motverka rasism. De tre avsnitten avslutas med en summering och kommentar utifrån de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för arbetet.

Rapporten rymmer även en omfattande fallstudie som illustrerar många av de möjligheter och svårigheter skolor kan möta i arbetet mot rasism och som aktualiseras i den forskning som nämnts ovan. Tidigare studier på området har ofta antagit en mer kvantitativ karaktär och syftat till att t.ex. kartlägga förekomsten av rasistiska attityder eller vilken typ av åtgärder skolor sätter in för att motverka dessa. Istället för ännu en övergripande bild är förhoppningen att rapporten, genom att också inkludera en närgående studie av ett enskilt fall, kan bidra med mer praktisknära, konkreta och kvalitativa exempel på hur gymnasieskolor skulle kunna utveckla ett mer framgångsrikt arbete mot rasism. Den exemplifierande fallstudien utgör således underlag för rapportens analys. Genomgången av tidigare forskning visar emellertid tydligt att det enskilda fall som studeras här inte är unikt, utan att de erfarenheter, problem och lärdomar analysen av den studerade skolan ger uttryck för mycket väl kan ha betydelse långt utanför det enskilda exemplet, utan att för den skull kategoriseras som ”representativt”.

Följaktligen pendlar rapporten mellan olika abstraktionsnivåer, vilket också återspeglas i textens struktur. För att placera det enskilda fallet i en vidare kontext och visa på kopplingarna mellan dels den studerade skolan och dels övergripande lagar och styrdokument, tidigare forskning kring problem och åtgärder och de teoretiska resonemang som ligger till grund för analysen har fallstudien brutits

ställningar i Sverige, Stockholm, Brottsförebyggande rådet; Integrationsverket (2007) *Integrationsbarometern – en delrapport om allmänhetens attityder och erfarenheter inom områdena rasism, främlingsfientlighet, antisemitisk och islamofobi*, Norrköping, Integrationsverket; Skolverket (2000); Skolverket (2004) *Attityder till skolan 2003*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 243); Skolverket (2007) *Attityder till skolan 2006*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 299); Ungdomsstyrelsen (2007b) *Skolval2006: Ungdomsstyrelsens slutrapport*, Stockholm, Ungdomsstyrelsen (Ungdomsstyrelsens skrifter; 2007:16).

upp i fem delar som sprängts in mellan de tre övergripande avsnitt som nämndes inledningsvis. För att tydliggöra växlingen mellan de olika abstraktionsnivåerna är varje avsnitt av fallstudien grafiskt presenterad inom en grå textruta med ram. I fallstudiens fyra första delar ligger tyngdpunkten på redovisning av empiri. Insamlingen och redovisningen av datamaterial har styrts av de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för arbetet, vilka kommer att introduceras nedan. Istället för att strukturera redovisningen kring de teoretiska beståndsdelarna har jag valt att presentera materialet i formen av en sammanhängande historia. Min förhoppning är att detta ökar läsbarheten och skapar en mer sammanhållen, tillgänglig bild av hur de intervjuade upplevde situationen på den studerade skolan.

I den avslutande, femte delen av fallstudien genomförs en teoretiskt styrd analys av "effektiviteten" i den studerade skolans arbete mot rasism – här tolkat som möjligheter att bedriva ett framgångsrikt antirasistiskt arbete genom att *mobilisera* stöd för antirasistiska idéer samt att få målgruppen – i detta fall eleverna – att också *agera* antirasistiskt. Stora delar av den analys, de problematiseringar och de lösningsförslag som emanerar ur fallstudien riktar sig i huvudsak till skolledning och lärare. Det är dessa grupper som, via lagar och styrdokument, åläggs att arbeta mot rasism i skolan och även har i uppdrag att sprida antirasistiska ideal till eleverna. Yrkesgrupperna domineras av personer med "svenskt" ursprung (både personen och föräldrarna är födda i Sverige), vilket medfört att rapportens analys framförallt fokuserar på frågor som kretsar kring den normerande majoritetens roll i att både producera och reproducera – såväl som att motarbeta – rasism.

Det är också viktigt att poängtera att flera av rapportens frågeställningar naturligt fokuserar på problem och riskerar att – när de står för sig själva – ge en negativ bild av såväl gymnasieskolan i stort som den studerade skolan. Den studerade skolans frivilliga medverkan tyder på en lovvärd vilja och ett engagemang kring att medvetandegöra sig och åtgärda brister och problem.

Teori och metod

Som redan konstaterats är skolan ingen neutral plats. Alla som verkar i skolan är skyldiga att upprätthålla de värden som slås fast i skollag och läroplaner och därmed aktivt motverka rasism och andra former av diskriminering och kränkande behandling. Givet det uppdrag som

ålagts skolan kan konstateras att lärar- och rektorsrollen rymmer en *inneboende antirasistisk hållning*. Den stundande genomgången av lagar och styrdokument visar att denna tar sig flera uttryck:

- För det första ska verksamheten inom skolan agera antirasistiskt genom att aktivt ta ställning och motverka rasism genom främjande, förebyggande, förhindrande, utredande och åtgärdande insatser.
- För det andra är skolan ålagd – genom värdegrundsarbetet – att sprida och mobilisera stöd för grundläggande antirasistiska ideal bland eleverna. Målsättningen är att få eleverna att både förstå, omfamna och leva efter dessa ideal – att få eleverna att aktivt ta avstånd från rasism och också agera antirasistiskt.

Att skolans uppdrag i grunden handlar om att agera mot rasism, sprida och mobilisera stöd för antirasistiska ideal och i slutändan också få eleverna att agera antirasistiskt medför att rapportens teoretiska och analytiska ramverk kan byggas kring *inramningsteori*; en forskningstradition som strävar efter att analysera aktörers förutsättningar att mobilisera gemensamma uppfattningar och stöd kring en fråga och att få anhängarna att också agera för att lösa de problem, och realisera de mål, som aktualiserats. Ur inramningsteorin generas de viktigaste frågor, begrepp och analysverktyg som använts för att både styra insamlandet av empiri och besvara rapportens frågeställningar. För en presentation av inramningsteorin, och de antaganden som legat till grund för empiriinsamling och analys, hänvisas till rapportens appendix.

För att läsningen av rapporten ska bli begriplig även utan en genomgång av inramningsteorin kan kort sägas att arbetet strävat efter att fånga in och analysera *innehållet i och spridandet av det/de så kallade "kollektiva ramverk"* som dominerar på skolan. Enligt inramningsteoretiker rymmer ett kollektivt ramverk tre grundläggande beståndsdelar – en diagnostisk, en prognostisk och en motiverande del. Det *diagnostiska* elementet utgör grunden för förändringsarbete. Här fokuseras hur aktören – i detta fall verksam personal på skolan – identifierar, upplever, tolkar och formulerar problem, förklarar varför de uppkommit, urskiljer ansvariga, tilldelar skuld och ser orsakssamband. Inom den *prognostiska* delen av ramverket anges både förslag till lösningar på de diagnostiserade problemen och hur arbetet ska ske rent praktiskt genom identifikation av handlingsstrategier, taktiker och mål. Det prognostiska ramverket rymmer

också en precisering av visioner och alternativa idéer kring hur situationen borde se ut när problemet väl är löst. Den *motiverande* delen rymmer specificerandet av normativa argument som motiverar varför målgruppen ska handla i den fråga som lyfts fram. Det innebär att föra fram både logiska och emotionella argument som slår fast nödvändigheten i att agera; argument som motiverar och övertygar individen att handla och som visar på frågans rättfärdighet.¹⁰

Utöver att beskriva och analysera innehållet och kopplingarna mellan ovannämnda beståndsdelar studeras även hur verksam personal arbetar för att sprida det kollektiva ramverket till målgruppen, i detta fall eleverna. Aktörer som strävar efter att sprida sina idéer måste lägga ner ett betydande arbete på att dels försöka utveckla, koppla samman och ”paketera” information, upplevelser, händelser, erfarenheter och värderingar på ett sammanhängande och attraherande sätt samt hitta metoder för att lansera och länka samman dessa ”idépaket” med potentiella anhängare. Målet är att nå så kallad ”ramförening”¹¹ – ett tillstånd där det kollektiva ramverket och de idéer som finns hos målgruppen överensstämmer, vilket ses som en förutsättning för att mobilisera stöd och få anhängarna att agera för att lösa de problem och förverkliga de mål och visioner som aktualiserats.¹² Studier av inramningsprocesser har visat att de aktörer som utvecklat sammanhängande, grundliga, tydliga, trovärdiga och relevanta kollektiva ramverk har haft lättare att mobilisera stöd, fått starkare gehör för sin agenda och också lyckats driva fram förändring i den riktning som förespråkats.¹³ För ett mer utvecklat

¹⁰ Se t.ex. Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986) Frame Alignment Processes, micro mobilization and movement participation, *American Sociological Review*, 51, 4: 464–481; Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988) Ideology, frame resonance and participant mobilization, i Klandermans, Bert; Kriesi, Hanspeter & Tarrow, Sidney (red.) *International social movement research, vol. 1: From structure to action: comparing movement participation across cultures*, Greenwich, CT, JAI Press, s. 197–217; Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000) Framing processes and social movements: an overview and assessment, *Annual Review of Sociology*, 26: s. 615; Polletta, Francesca & Ho, Kai M. (2006) Frames and their consequences, i Goodin, Robert E. & Tilly, Charles (2006) *The Oxford handbook of contextual political analysis*, Oxford, Oxford University Press, s. 187–209; Klandermans, Bert (1988) The formation and mobilization of consensus, i Klandermans, Bert; Kriesi, Hanspeter & Tarrow, Sidney (red.) *International social movement research, vol. 1: From structure to action: comparing movement participation across cultures*, Greenwich, CT, JAI Press, s. 177; Wettergren Åsa & Jamison, Andrew (red.) (2006) *Sociala rörelser: politik och kultur*, Lund, Studentlitteratur, s. 21.

¹¹ Jfr. ”frame alignment” i t.ex. Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986).

¹² Snow, David A. (2004) Framing processes, ideology and discursive fields, i Snow, Soule & Kriesi (2004) *The Blackwell companion to social movements*, Malden MA, Blackwell publishing, s. 384; Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988), s. 198; Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 615.

¹³ Se t.ex. Cress, Daniel M. & Snow, David A. (2000) The outcome of homeless mobilization; the influence of organization, disruption, political mediation, and framing, *American*

resonemang kring detta, och följaktligen också om de teoretiska antaganden som styr analysen, hänvisas som redan nämnts till rapportens appendix.

Konkretisering av frågeställningar

Sammanfattningsvis kan sägas att begreppet kollektiv inramning syftar på den meningsskapande process där aktiva, genom interaktion, gemensamt arbetar för att identifiera och formulera upplevelser av problem, lokalisera orsaker och ansvariga, arbeta fram lösningsförslag och handlingsstrategier, skissera alternativa mål och visioner, utforma normativa argument som motiverar till handling samt agerar för att sprida ramverken till målgrupper i det omkringliggande samhället. I rapporten syftar således begreppet kollektiv inramning *både* på själva *konstruktionen* av gemensamma förståelseramar och på aktörers försök att *sprida* dessa. Som beskrivits tidigare anses denna process ha extra stor betydelse för dels möjligheterna att mobilisera stöd i en fråga och dels möjligheterna att få anhängarna att också agera för att lösa de problem och realisera de mål och visioner som aktualiserats.¹⁴ De frågeställningar som ligger till grund för fallstudien är följaktligen:

1. Hur ser den studerade gymnasieskolans kollektiva ramverk ut?
2. Utifrån de teoretiska utgångspunkterna; hur framgångsrikt är gymnasieskolans kollektiva ramverk för att mobilisera stöd för antirasistiska ideal och för att få eleverna att agera antirasistiskt?

Metod

Innan det första avsnittet av fallstudien presenteras är det på sin plats att redogöra för de datainsamlingsmetoder som använts. Fallstudien bygger på en systematisk kodning, sammanvägning och analys av empiri insamlad genom intervjuer, textmaterial och egna iakttagelser. Fallstudien omfattar 14 intervjuer med personer verksamma i den aktuella gymnasieskolan; skolans gymnasiechef, sju lärare och sex elever. Urvalet av lärare har baserats på vilka ämnen de under-

journal of sociology, 105:1063–1104; Polletta, Francesca & Ho, Kai M. (2006), s. 199f; Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 630ff.

¹⁴ Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 615.

visar i; intervjuerna har skett med lärare som undervisar/har undervisat i samhällskunskap och/eller historia då dessa ämnen ofta ges en betydande roll i skolans värdegrundsarbete, och därmed även i arbetet mot rasism. De intervjuade lärarna har, i de flesta fall, även undervisat i en rad andra ämnen, och flera arbetar både på yrkesförberedande- och högskoleförberedande program. Bland de intervjuade återfinns även de lärare som arbetat närmast flera av de personer som varit inblandade i de händelser som föranledde fallstudiens genomförande, vilket kommer att utvecklas nedan. De sex elever som intervjuas har alla läst samhällskunskap och historia och har själva, vid förfrågan i olika klassrum, anmält sig som frivilliga att tala om ämnet och händelserna på skolan. Eleverna kommer från både högskole- och yrkesförberedande program. Vid tidpunkten för intervjuerna gick fem av eleverna i slutet av årskurs tre, en i slutet av årskurs två.

Intervjuerna har tagit semi-strukturerad form och de frågor som väglett datainsamlingen har genererats ur inramningsteorins kategorisering av diagnostiska, prognostiska och motiverande ramverk. I intervjuerna, som i genomsnitt pågått mellan en och en och en halv timme, har det ställts frågor om både den mer skolspecifika/praktiska/lokala nivån som kring de intervjuades mer "teoretiska" kunskaper och uppfattningar om ämnet. Samtliga intervjuade lärare och gymnasiechefen har fått läsa igenom det färdigbearbetade empirimaterialet och uppmanats att komma med eventuella synpunkter eller påpekanden kring felaktigheter. Denna respondentvalidering ledde till ytterst små faktakorrigeringar av originaltexten. De intervjuade eleverna hade vid tidpunkten för respondentvalideringen lämnat skolan.

Utöver intervjuer består datamaterialet till stor del av de dokument som skolan skapat och använder i arbetet mot diskriminering. Framförallt fokuseras likabehandlingsplanen, men också andra åtgärdsprogram, arbetsplatspolicys, lokala trivselsregler, kvalitetsrapporter, kartläggningar och enkäter, dokumentation av trakasserier och tidigare externa utvärderingar.

För att komplettera intervjuerna och skolans eget material har det även gjorts en genomgång av den medierapportering som behandlat problem med rasism i den aktuella kommunen och skolan (framförallt radioinslag i Sveriges Radio, lokal dagspress och de största dagstidningarna). Här har tidsperioden begränsats till ett år, från mitten av 2009 till mitten av 2010 – vilket också är den tidsram fallstudien fokuserat. För att bevara de inblandades anony-

mitet har de få citat som hämtats från media skrivits om till berättande löptext, utan att frånga dess ursprungliga innebörd. Denna teknik har *enbart* använts i fallstudiens första del (se avsnittet nedan). Alla andra citat i fallstudien kommer från egna intervjuer och återges i sin ursprungliga, korrekta form. Som underlag återfinns även domstolshandlingar som berört händelser med kopplingar till rasism i kommunen.

Till sist har jag under ett års tid besökt skolan vid ett tiotal tillfällen, framförallt i samband med intervjuer. Vid dessa tillfällen har jag passat på att göra iakttagelser kring elevers och lärares beteenden i korridorer, matsalen, på skolgården, i fiket och andra allmänna utrymmen. Det har också funnits utrymme för kortare, mer informella samtal med ett flertal personer som vistats i dessa utrymmen. Iakttagelserna har inte tagit formen av systematiserade observationer utan snarare fungerat som ett sätt att fördjupa problembilden och skapa ytterligare underlag för intervjufrågor.

Efter dessa inledande rader kring metodik är det så dags att introducera själva fallet. I den följande, inledande delen av fallstudien återfinns en redogörelse för de händelser som riktade både mediasveriges och mina ögon mot den lilla kommunen ”Rödtäppa”¹⁵, vilket sedermera fick mig att välja kommunens gymnasieskola som illustrerade fall för rapporten.

Fallstudie: Kommun i chock efter angrepp mot flyktingar

En sen lördagsnatt evakueras över 40 flyktingar från en mindre kommun i Sverige. Den tumultartade händelsen var kulmen på en helg fylld av oroligheter. Dagen efter beskrev media situationen som att en mobb på mellan 30 och 80 personer, både ungdomar och vuxna – varav vissa beväpnade med påkar och knivar – hade drivit runt i köpingen under fredags- och lördagskvällen; att de skrikit glåpord, hotat, slitit i dörrar, provocerat och trakasserat människor med utländsk bakgrund. Situationen blev allt mer hotfull och efter att sten kastats mot flyktingfamiljers hus bedömdes läget som så allvarligt att flyktingfamiljerna, med hjälp av polis, flyttades till ett hotell i en närliggande kommun.

¹⁵ Rödtäppa är ett fingerat namn.

Morgonen efter beskrev kommunens flyktingsamordnare att alla arabisktalande familjer trakasserats eller hotats; att det inte varit möjligt att vara utomhus då det rått lynchstämning i centrum. Bilden stärks av det vakthavande befälets nattrapport. Här beskrivs hur en stor grupp människor genom hot, försök till misshandel, trakasserier och skadegörelse agerat för att ta lagen i egna händer, vilket tvingade polisen att vidta åtgärder då det fanns en överhängande risk att situationen skulle eskalera till en helt okontrollerbar händelseutveckling.

Veckan efter står kommunen i hela Sveriges mediefokus. Intervjuade representanter för det offentliga tycks chockade och försöker värja sig mot den mediala bilden av att kommunen har problem med rasism. Kommunalrådet säger att han förvisso hört om mindre trakasserier på en av kommunens skolor, men menar att helgens händelser är någonting som ansvariga "blivit helt tagna på sängen kring". Han känner inte igen den bild av kommunen, fylld av spekulationer kring rasism och främlingsfientlighet, som nu målas upp. En av rektorerna på kommunens största skola säger sig också ha sett tendenser till främlingsfientlighet, men sätter dem inte i direkt samband med helgens händelser och menar att det som tidigare hänt på kommunens skolor skulle ha kunnat hända "var som helst" i Sverige. Även polisen dementerar att det inträffade skulle ha med rasism att göra. Redan dagen efter det inträffade påpekar polisen att rasism inte är en vanlig företeelse i kommunen och uttrycker rädsla för att få igång en ogrundad "rasistdebatt". Istället menar man att orsaken till helgens tumult står att finna i individer som har blivit osams med varandra.

Den bild som förmedlas av representanter från det offentliga delas dock inte av alla, i synnerhet inte de utsatta. Dagarna efter händelsen kommer det fram uppgifter i media om att flera av flyktingfamiljerna, speciellt de ungdomar som går i kommunens högstadieskolor och gymnasieskolor, upplevt trakasserier, hot och provokationer under flera månaders tid; allt från att människor betett sig misstänksamt och nervöst i affären till regelrätta glåpord, mordhot och slagsmål. Flera av upplevelserna har polisanmälts, men ungdomarna och deras föräldrar säger till media att inget har hänt. En av ungdomarna beskriver t.ex. hur andra elever på skolan hotat att döda honom och ifrågasatt varför han kommit till Sverige. Andra berättar att elever på skolan alltid spottar när de ser en "utlänning". Ungdomarna känner sig osäkra, ovälkom-

na och vill inte gå tillbaka till skolan. Rädslan att bli angripen är för stor. Istället vill de lämna kommunen.

En av ungdomarnas föräldrar försöker förklara det som hänt med att kommunens gymnasieskola, som även ansvarar för flyktingmottagandet, misslyckats med integrationen av de nyanlända ungdomarna. Eleverna med flyktingbakgrund har isolerats i en grupp för sig, separerade från resten av skolan, vilket försvårat mötet mellan de nya eleverna och dem som redan gått på skolan. Föräldern har vid flera tillfällen påtalat detta för ansvariga på skolan – men säger till media att det var lönlöst. Samtidigt berättar han att det funnits grupper som öppet uttryckt främlingsfientliga åsikter; grupper som inte vill ”ha araber” eller ”främlingar” i kommunen.

Att ungdomar från både kommunens högstadie- och gymnasieskola deltagit i ”mobben” står snabbt klart, men meningarna går isär kring motiven. En anställd på skolan berättar att han har varit i kontakt med flera av dem som deltagit, men att det inte framkommit någon förklaring på vad meningen med händelsen var, bara att ”den gick överstyr”.

I media och på skolorna lyfts snabbt två incidenter fram som bidragande till händelserna; dels att en flicka på gymnasieskolan veckan innan blivit slagen i ansiktet av personer som enligt hennes uppgift ”inte talade svenska” och dels att tumult uppstått på skolgården när en grupp ungdomar ville ”fråga ut” en av ungdomarna med flyktingbakgrund om händelsen. Samtidigt vittnar både ungdomar med flyktingbakgrund och andra elever om att motsättningarna inte uppstått i samband med dessa händelser. Spänningarna tycks ha byggts på under månader och intervjuade elever med svenskt ursprung berättar öppet att andra elever på skolan ”snackat väldigt mycket skit” och varit ”väldigt allmänt emot” ungdomarna med flyktingbakgrund.

Oavsett startpunkt står klart att händelser som utspelat sig på och i anslutning till kommunens skolor spelat en avgörande roll för händelseutvecklingen och utgör den fond mot vilken de dramatiska händelserna bör förstås, varför nästa avsnitt i fallstudien kommer att fokusera på problemen med rasism på kommunens gymnasieskola – här kallad ”Lanneskolan”¹⁶.

¹⁶ Lanneskolan är ett fingerat namn.

Innan nästa avsnitt av fallstudien presenteras kommer det emellertid att tecknas en bredare, övergripande bild av problemen med rasism inom svensk gymnasieskola.

Del I

Problemen med rasism i svensk gymnasieskola

Problemen med rasism i svensk gymnasieskola – vad säger tidigare forskning?

I följande avsnitt sammanfattas centrala delar av den forskning som bedrivits om problemen med rasism i svensk gymnasieskola. I tidigare forskning har förekomsten av rasism och främlingsfientlighet ofta studerats parallellt med andra attityder eller fenomen. I nedanstående avsnitt är målsättningen att sammanfoga de delar som explicit berör rasism och främlingsfientlighet och därmed skapa en mer sammanhållen och tillgänglig bild över förekomsten och konsekvenserna av rasism i svensk gymnasieskola. Syftet är också att skapa förutsättningar för att sätta de händelser och problem som återfinns på den närstuderade skolan i en vidare kontext och därmed möjliggöra kopplingar mellan det enskilda fallet och situationen i svensk gymnasieskola i stort.

Som konstaterades i inledningen till kapitlet har skolan tilldelats en nyckelfunktion i både arbetet mot rasism och i samhällets integrationsarbete.¹⁷ Under skolåren formas elevernas framtid och roll i samhället och de ska, med hjälp av lärarna, både tillgodogöra sig en grundläggande utbildning och fostras i ”gemensamma föreställningar” om vad som är ”gott och önskvärt när det gäller att förverkliga medborgerliga rättigheter och skyldigheter”¹⁸. Samtidigt verkar skolan i ett samhälle som blivit allt mer etniskt och kulturellt pluralistiskt. Idag är cirka var femte gymnasieelev född utomlands eller har två föräldrar som är födda utomlands.¹⁹ I skolan finns en unik möjlighet för barn och ungdomar – med vitt skilda bakgrunder och erfarenheter – att träffas, diskutera, reflektera och arbeta tillsammans för att införliva både ny kunskap, samhälleliga värderingar och förståelse för skillnader och likheter mellan människor. Skolan ska fungera som mötesplats, ”kunskapare”, fostrare, skapare av social utjämning och garant för likvärdiga villkor inför steget in i vuxenlivet.²⁰

Samtidigt finns, som redan konstaterats, uppenbara problem med rasism i skolan. En rad studier under 1990- och 2000-talet har visat på förekomsten och konsekvenser av rasistiska attityder, hand-

¹⁷ Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006), s. 4ff; SOU: 2005:56, s. 209ff.

¹⁸ Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000), s. 7.

¹⁹ Enligt Skolverkets statistik för läsåret 2010/2011 hade 68781 gymnasieelever, av totalt 316931, utländsk bakgrund. Se Skolverket (2012b) *Skolor och elever i gymnasieskolan läsåret 2010/11*, tillgänglig via: www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4391/2.4392/skolor-och-elever-i-gymnasieskolan-lasar-2010-11-1.124788

²⁰ Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000) s. 7, s. 52ff.

lingar och strukturer i svenskt skolväsende. I nedanstående stycke återfinns en kronologisk forskningsöversikt som sammanfattar några av de mest centrala rapporter som publicerats de senaste 15 åren. Innan översikten tar vid är det viktigt att påpeka att den existerande forskningen ofta tenderat att ta formen av enkätundersökningar, riktade mot elever, som framförallt fokuserar på att mäta rasistiska åsikter och attityder. Dessa studier mäter således ofta de mest uttryckliga formerna av rasism och fokuserar eleverna som de huvudsakliga, potentiella problembärarna. Studier som avser att fånga skolpersonalens attityder, mer implicita uttryck för rasism eller institutionella och strukturella aspekter är betydligt mer sällsynta.

Förekomst och konsekvenser av rasism

1997 publicerade Brottsförebyggande rådet (BRÅ) och Centrum för invandringsforskning (CEIFO) vid Stockholms universitet en rapport kallad *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld, hot m.m. spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati m.m. bland skolelever*.²¹ Studien byggde på en omfattande enkätundersökning utförd på 120 skolor runt om i Sverige, såväl mellanstadie- och högstadie- som gymnasieskolor. I rapporten framkom att nästan hälften av alla elever med utomeuropeisk bakgrund (en av föräldrarna eller eleven är född i ett utomeuropeiskt land) menar sig ha blivit utsatta för rasistiska/etniska tillmälen, 17 procent har känt sig hotade och 6 procent beskriver att de blivit utsatta för våld på grund av sitt ursprung. Motsvarande siffra för elever med vad som här kallas "svensk bakgrund" (både eleven och dennes föräldrar är födda i Sverige) var 18, 5 och 2 procent. Av studien framgår också att 21 procent av eleverna helt eller delvis håller med om att det är "bättre för ett samhälle om människor från olika kulturer lever åtskilda och inte blandar sig med varandra", 34 procent håller helt eller delvis med om att utomeuropeiska invandrare ska återvända till sina hemländer och 11 procent av eleverna kan tänka sig att "rasblandning" är ett brott mot "naturlagarna".²² Av studien framkommer även att elever med utländsk bakgrund i större utsträckning än andra elever upplever att de utsätts för orättvis behandling av lärare, t.ex. har var femte pojke med utomeuropeisk bakgrund upp-

²¹ Lange, Anders, Löow, Helene, Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba (1997).

²² Ibid. s. 11ff. s. 49f, s. 71.

levelser av att ha blivit orättvist/illa behandlad av lärare, jämfört med tre procent av pojkarna med ”svensk bakgrund”.²³

Året därpå gav CEIFO ut rapporten *Lärare och den mångkulturella skolan*, en studie som initierats av en arbetsgrupp som tillsatts av den socialdemokratiska regeringen 1996 för att föreslå åtgärder för att motverka och förebygga rasistiskt och annat etniskt relaterat våld. Rapporten bygger på en omfattande enkätundersökning som ställer frågor kring högstadie- och gymnasielärares erfarenheter av rasism och främlingsfientlighet och deras förhållningssätt till den mångkulturella skolan och det mångkulturella samhället. Studien visar att strax under 2 procent av lärarna helt eller delvis höll med om att ”det är mot naturens lagar att människor från olika raser får barn med varandra”, strax under 4 procent att det är bättre för ett samhälle om ”människor från olika kulturer lever åtskilda och inte blandar sig med varandra” och 11 procent att utomeuropeiska invandrare ska återvända till sina hemländer. Strax under 16 procent höll helt eller delvis med om att invandrare och flyktingar kommer till Sverige för att utnyttja det svenska välfärdssystemet, över 27 procent att ”Islam är ett hot mot västerlandets sociala och kulturella landvinningar” och över 41 procent att vissa kulturer är ”så olika den svenska att människor från dessa kulturer knappast kan anpassa sig till det svenska samhället”. Nästan hälften av lärarna tog helt eller delvis avstånd från påståendet att Sverige bör ha en mer liberal invandrings- och flyktingpolitik. Generellt konstaterades att de rasistiska och främlingsfientliga åsikterna var vanligare bland män än kvinnor, äldre än yngre och att lärare på gymnasiets yrkesinriktade program var mer negativa mot invandrare och det mångkulturella samhället än genomsnittet. Intressant i sammanhanget är också att bland de lärare som ansåg att frågorna var relevanta upplevde två av tre att de inte får något stöd alls kring arbetet i den mångkulturella skolan från kommunala skolpolitiker. Även stödet från skolledning upplevdes ofta som mycket lågt.²⁴

2002 gav Arbetslivsinstitutet ut studien *Allvar eller på skämt? En nationell undersökning av språkbruk och sexuella beteenden bland gymnasieelever*²⁵. Via enkäter ombads elever i första årskursen i gym-

²³ Ibid.s.14ff.

²⁴ Arbetsgruppen med uppgift att motverka och förebygga rasistisk och annat etniskt relaterat våld (1998) *Rasistiskt och främlingsfientlighet våld: rapport från Arbetsgruppen med uppgift att motverka och förebygga rasistisk och annat etniskt relaterat våld*, Stockholm, Fritzes (Ds. 1998:35), s. 14f, s. 29, s. 59, s. 61.

²⁵ Menckel, E och Witowska E (2002) *Allvar eller på skämt? En nationell undersökning av språkbruk och sexuella beteenden bland gymnasieelever*, Stockholm, Arbetslivsinstitutet.

nasiet bland annat att svara på vilka typer av problem de upplevde på den egna skolan. Av rapporten framgår att drygt hälften av flickorna och 42 procent av pojkarna menar att "etniska trakasserier" är ett problem på deras skola. Över hälften av flickorna och 44 procent av pojkarna menar även att "raskonflikter" är ett problem. I fråga om "etniska trakasserier" visar studien inte på några större skillnader mellan olika typer gymnasieprogram och orter i Sverige, men elever på större skolor (över 1200 elever) uppger att problemen är betydligt mer vanligt förekommande än på mindre skolor.²⁶

2002 publicerade dåvarande Integrationsverket rapporten *Var-dagsdiskriminering och rasism i Sverige: en kunskapsöversikt*.²⁷ I rapporten återfinns ett avsnitt som sammanfattar och diskuterar tidigare forskning om diskriminering inom skolvärlden. Här uppmärksammas en rad problem som kan kopplas till området; bland annat hur skolor bidrar till att upprätthålla majoritetssamhällets uppfattningar och det "svenska" som norm, förekomsten av diskriminerande och rasistiska attityder bland lärare, lärares tysta "sanktionering" av segregering mellan etniska grupper (vilket bidrar till att forma en "osynlig rasism" där minoritetseleverna kan ana en fiendlighet, men inte kan "ta på den" eller bemöta den), "svenska" klasskamraters bristande intresse för minoritetselevens "hemkulturer" och läroböckernas roll som producenter av rasistiska föreställningar.²⁸ Författarna drar slutsatsen att "etnisk diskriminering och rasism förekommer i skolan och är högst kännbar för eleverna"²⁹ och att denna diskriminering bidrar till att vidmakthålla "etnifierade gruppers underordning i relation till majoritetsbefolkningen"³⁰ och skapa en komplex strukturell ordning i samhället där vissa grupper gynnas medan andra missgynnas.³¹

I början på 2000-talet presenterades även Skolverket två sammanlänkande rapporter, *Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*³² och *Kränkningar i skolan: förekomst, former och sammanhang*³³, som båda hade sin upprinnelse i den socialdemokratiska regeringens *Nationella handlingsplan mot rasism, främlingsfiendlighet, homofobi och diskriminering* från 2001.³⁴ Studierna syfta-

²⁶ Ibid. s. 14ff.

²⁷ De los Reyes, Paulina & Wingborg, Mats (2002).

²⁸ Ibid. s. 36ff.

²⁹ Ibid. s. 40.

³⁰ Ibid. s. 77.

³¹ Ibid. s. 75.

³² Skolverket (2002).

³³ Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003).

³⁴ Regeringen (2001).

de till att kartlägga förekomsten av rasism, etnisk diskriminering, sexuella trakasserier, homofobi och könsrelaterad mobbning på olika nivåer i den svenska skolan. I *Kränkningar i skolan* återfinns stora skillnader i elevernas svar kring hur vanligt förekommande rasistiska kränkningar är. Bland elever med "utländsk bakgrund" (en eller båda föräldrarna födda i ett annat land än Sverige) svarar var fjärde person att de blivit utsatta för etniskt relaterade, verbal kränkningar, medan samma siffra är en sjundedel för övriga elever.³⁵ Den vanligaste formen av etnisk kränkning uppges vara rykten, skällsord eller andra kränkande yttringar som uttalas utanför lektionstid, t.ex. i korridoren eller på skolgården.³⁶ I 14 procent av fallen upplever eleverna att det är skolans personal som kränkt dem med etniskt nedsättande ord.³⁷ I rapporten uppges en tredjedel av eleverna att nazistiskt klotter är vanligt förekommande och att de själva använder förstärkningsuttryck som "jävla neger, jude eller svenne". En fjärdedel av eleverna tycker att det är helt eller ganska okej.³⁸ Drygt var tionde elev menar att det på skolan bärs nazistiska symboler, görs Hitlerhälsningar, sprids rasistiskt eller främlingsfientligt material samt att det spelas vit-maktmusik.³⁹ Varken lärare eller rektorer tycks dock dela elevernas problembild. I *Relationer i skolan* uppges 16 procent av rektorerna att rasism förekommer på deras skola och att döma av lärarnas svar förekom rasism i mer än var tionde klass.⁴⁰ Lärarna och rektorerna menar också att skolorna arbetar mer mot rasism än vad eleverna tycker. 86 procent av eleverna menar t.ex. att frågor om etnicitet eller etnocentrism aldrig, eller högst någon enstaka gång, uppmärksammas och problematiseras i historieundervisningen.⁴¹ Enligt eleverna görs allra minst insatser i gymnasieskolan och enligt författarna tyder mycket på att när frågorna väl uppmärksammas sker det ofta i form av temporära insatser, t.ex. temadagar.⁴² Författarna till *Relationer i skolan* drar slutsatsen att "Resultaten tyder på att elever med utländsk bakgrund känner sig etniskt diskriminerade i skolan"⁴³, att de trivs sämre och upplever sig få sämre stöd, mindre uppmärksamhet och bedöms orättvist vid t.ex. betygssättning av lärarna. Bland elever med ut-

³⁵ Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003), s. 141.

³⁶ Ibid. s. 139, 143f.

³⁷ Ibid. s. 145.

³⁸ Ibid. s. 157ff.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Skolverket (2002), s. 20.

⁴¹ Ibid. s. 20, s. 25.

⁴² Ibid. s. 24f.

⁴³ Ibid. s. 19.

ländsk bakgrund tror var femte elev att den sämre behandlingen beror på deras ursprung; motsvarande siffra för elever med ”svensk bakgrund” är en trettiosjättedel.⁴⁴

2004 publicerade Brottsförebyggande rådet och Forum för levande historia en undersökning om *Intolerans; antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga*.⁴⁵ I rapporten, som delvis knöt an till och gjorde uppföljningar på 1997-års undersökning om *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld* (se ovan), studerades både högstadie- och gymnasieelever via omfattande enkätstudier. Frågorna fokuserade både ungdomars attityder till ovanstående grupper, i vilken utsträckning skolungdomar drabbas av kränkande behandling på grund av kopplingar till någon av de aktualiserade aspekterna samt vilka som utför dessa handlingar. I fallen med utsatthet för verbala kränkningar, hot och utsatthet för våld var elever med utländsk bakgrund (utlandsfödda elever med utlandsfödda föräldrar) återigen kraftigt överrepresenterade. I undersökningen uppger 40 procent av ungdomarna med utländsk bakgrund att de blivit retade, 15 procent av eleverna säger sig ha varit utsatta för hot och drygt 6 procent svarar att de blivit misshandlade på grund av sitt ursprung under de senaste tolv månaderna.⁴⁶ Nästan 40 procent av eleverna med utländsk bakgrund svarade att de blivit kallade jävla svartskalle/turk/blatte eller jävla neger/svarting, jävla kines/guling, jävla jude/judesvin eller jävla muslim.⁴⁷ 13 procent av eleverna som är födda utomlands och har utlandsfödda föräldrar beskriver att de blivit hotade av ”skinnskallar” eller liknande.⁴⁸ Sifforna kan jämföras med medeltal från elever med vad som här kallas ”helsvensk” bakgrund (båda föräldrarna och eleven är född i Sverige). Här uppgav 9 procent att de blivit retade, drygt 5 procent att de hotats och 2 procent att de blivit misshandlade på grund av sitt utländska ursprung.⁴⁹

I rapporten framkommer också att 8 procent av eleverna helt eller delvis motsätter sig påståendet att ”alla individer har lika stort människovärde”⁵⁰ (utöver detta uttrycker 21 procent någon form av ambivalens i frågan), 10 procent håller helt eller delvis med om det uppenbart rasistiska påståendet att ”det är mot naturens lagar

⁴⁴ Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003), s. 153f; Skolverket (2002), s. 19f.

⁴⁵ Ring, Jonas. & Morgentau, Scarlett (2004).

⁴⁶ Ibid.s.12.

⁴⁷ Ibid. s. 75.

⁴⁸ Ibid. s. 73.

⁴⁹ Ibid. s. 12, s. 72ff.

⁵⁰ Ibid. s. 58.

att människor från olika raser får barn tillsammans⁵¹, en femtedel motsätter sig helt eller delvis att ”Sverige bör fortsätta ta emot flyktingar”⁵² och ytterligare en femtedel säger sig vara tveksamma, nästan en tredjedel håller helt eller delvis med om att ”invandrare i Sverige som kommit från andra länder än Europa ska återvända”⁵³ och en tiondel tycker att det vore okej om kompisar klottrade ”stoppa invandringen” på en vägg i stan.⁵⁴ Eleverna ombads även att ange om det fanns någon befolkningsgrupp de hyste ”negativa känslor” inför. Hälften av alla elever kryssade för minst en grupp. Bland eleverna med helsvensk bakgrund var det vanligast att markera alternativen ”turkar” (28 procent), ”irakier” (25 procent) och ”zigenare/romer” (24 procent) och ”kurder” (22 procent).⁵⁵ Sammantaget konstaterar författarna att fem procent av ungdomarna, en av tjugo elever, ger uttryck för en *generell* intolerans, medan nästan var fjärde elev kan betecknas som mer eller mindre tveksam eller ambivalent.⁵⁶ I en uppföljande rapport från Forum för levande historia 2005, som fokuserade mer specifikt på att kartlägga *Antisemitiska attityder och föreställningar i Sverige*⁵⁷, visade resultaten att 11 procent av de studerade i åldern 16–18 gav uttryck för en intolerant attityd mot muslimer och drygt 2 procent mot judar, andelen respondenter med en ambivalent inställning till muslimer och judar var 23 respektive 19 procent.⁵⁸ Författarna drar således slutsatsen att intoleransen i Sverige är starkare mot muslimer än mot judar.⁵⁹

2005 publicerades *Det blågula glashuset*⁶⁰, en statlig kunskapsöversikt av forskning kring strukturell diskriminering i Sverige, vilket också rymmer ett kapitel om utbildningsväsendet. Utredaren beskriver situationen i skolan som mycket problematisk. Förekomsten av rasism mellan elever, kombinerat med ett icke-agerande från skolledningens sida anses ”alarmerande”⁶¹. Här påpekas också att forskningsresultat visar att skolan, trots att officiella dokument och politiker betonar vikten av en mångkulturell utbildning, snarast är att betrakta som monokulturell. Skolan fyller en assimilatorisk

⁵¹ Ibid. s. 59.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid. s. 9.

⁵⁵ Ibid. s. 59.

⁵⁶ Ibid. s. 9.

⁵⁷ Bachner, Henrik & Ring, Jonas (2006).

⁵⁸ Ibid. s. 93.

⁵⁹ Ibid. s. 12.

⁶⁰ SOU 2005:56.

⁶¹ Ibid. s. 241.

funktion, inte genom att tvinga elever att anpassa sig, utan genom att mer subtilt lyfta fram svenskhet som norm; den måttstock som alla elever ska jämföra och mäta sig emot.⁶² I skolan blir invandrare ofta det avvikande och de outtalade normer och praktiker som existerar i skolan kommer att påverka elevernas identitet och självkänsla negativt.⁶³ Lärarkåren själv utgörs av en förhållandevis homogen "svensk" majoritet, ofta med bristande utbildning i frågor som berör ett mångkulturellt klassrum, som undervisar en heterogen grupp elever.⁶⁴ Lärare med utländsk bakgrund har svårare att få jobb och dessutom existerar en skev och bristande fördelning av resurser i segregerade städer. Även läroböcker genomsyras av subtila fördomar, stereotyper och diskriminerande bilder.⁶⁵ Utredningen drar slutsatsen att det är tämligen välbelagt "Att lärarna saknar kunskap om 'olika kulturer' och hur de ska hantera rasism/diskriminering"⁶⁶. Problem med diskriminering i "arbetsmetoder, arbetsorganisation, attityder, kursinnehåll, utbildningsmaterial, representation osv."⁶⁷ skapar en situation långt ifrån de ideal politiker målat upp.⁶⁸

Liknande mönster återfinns i slutbetänkandet av *Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering – Integrationens svarta bok*⁶⁹ – vars avsnitt om diskriminering inom utbildningsväsendet bygger på rapporten *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis*.⁷⁰ Utredarna menar att skolan, på olika sätt, bidrar till att reproducera och stärka bilden av ett "vi och de andra". Detta sker t.ex. genom att lärare i skolan ägnar sig åt att konstruera och framhäva en idealtypisk och normativ svenskhet, byggd kring en i grunden "etnocentrisk" och "rasistisk"⁷¹ världsbild som ofta står i motsatsförhållande till elever med utländsk bakgrund. I skolor skapas bilden av "svenskar" – ett folk som binds samman av nationstillhörighet, gemensam historia, språk, kultur och ibland till och med religion – genom att kontrastera den egna gemenskapen mot en upplevd motpol, samtidigt som man "patologiserar" eller "ignorerar" de grupper som får symbolisera "de andra".⁷²

⁶² Ibid.s.215ff.

⁶³ Ibid. s. 215f.

⁶⁴ Ibid. s. 227.

⁶⁵ Ibid. s. 224, 227f, s. 241.

⁶⁶ Ibid. s. 241.

⁶⁷ Ibid. s. 241.

⁶⁸ Ibid. s. 241.

⁶⁹ SOU 2006:79.

⁷⁰ SOU 2006:40.

⁷¹ SOU 2006:79, s. 166.

⁷² Ibid. s. 150, s. 154, s. 160.

Givet sin maktposition i klassrummet ges lärarna tolkningsföreträde och deras världsbild får status av sanning, detta trots att utredningen visar att de studerade lärarna, på grund av bristen på tydliga riktlinjer, ofta saknar klara definitioner av t.ex. värdegrunden och hur de ska arbeta med den. I sitt arbete med värdegrundsfrågor, däribland arbetet mot rasism, utgår lärarna snarast från "sitt sunda förnuft" och sina "intuitiva känslor" kring vad som är rätt och fel. Utredningen visar också att det i detta "sunda förnuft" återfinns flera exempel på kulturrasistiska föreställningar som bidrar till återskapandet av ett "vi och de andra".⁷³ Istället för att ta elevernas upplevelser av rasism och diskriminering på allvar bortförklarar, "ignorerar och marginaliserar lärarna förekomsten av rasism och diskriminering på skolan."⁷⁴ Författarna konstaterar att "Elevernas erfarenheter av utanförskap, diskriminering och rasism, både inom och utanför skolan, nonchaleras och bagatelliseras"⁷⁵. Utredningen drar bland annat slutsatsen att "tystnaden kring frågor om rasism och ojämlika maktrelationen i utbildningssystemet måste brytas"⁷⁶ och att fokus måste flyttas från invandrarna till de problem med strukturell diskriminering som existerar inom skolan som institution och det "symboliska våld" elever med utländsk bakgrund utsätts för av lärare och skolpersonal, bland annat genom upprätthållandet av en etnocentrisk och rasistisk världsbild byggd kring "vi och dem".⁷⁷

2006 publicerade Skolverket *Attityder till skolan 2006*, en undersökning kring hur bland annat elever och lärare på högstadiet och gymnasiet uppfattar skolan och dess sociala miljö. Rapporten ingår i en serie som utkommit vart tredje år sedan 1993 och som mellan åren 2000 och 2006 innehöll frågor som explicit berörde elevernas och lärarnas upplevelser av rasism. I rapporten för år 2000 framkom att drygt två av tio elever upplevde att det förekom "rasism och våld" på skolan.⁷⁸ Problemen beskrevs som vanligare i större städer än på mindre orter. Av undersökningen framkom också att två av tio elever menade att skolan misslyckats med att lära dem hur människor med olika bakgrund och åsikter ska kunna leva tillsammans, en bild som stärks av att fyra av tio lärare ansåg att de har för lite kunskap och kompetens för att kunna arbeta med elever med olika

⁷³ Ibid. s. 158ff.

⁷⁴ Ibid. s. 157.

⁷⁵ Ibid. s. 150.

⁷⁶ Ibid. s. 166.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Skolverket (2000), s. 72ff.

social och kulturell bakgrund.⁷⁹ I 2003 års rapport framkom att var femte lärare och var fjärde elev menade att det förekom rasism på deras skola.⁸⁰ I 2006 års rapport beskriver cirka var sjätte elev, och drygt var femte gymnasielärare, att rasism förekommer ofta eller ibland.⁸¹ En intressant iakttagelse i både 2003 och 2006 års studier är att lärare med kortare erfarenhet av yrket menade att rasism är mer vanligt förekommande än bland de som arbetat över 10 år i yrket.⁸²

2007 gav Ungdomsstyrelsen ut *Unga med attityd*⁸³, den fjärde delen i serie av attityd- och värderingsstudie av ungdomar i Sverige. Precis som vid tidigare studier – *Ungdomars välfärd och värderingar*⁸⁴ (1994), *Ny tid – nya tankar*⁸⁵ (1998) och *De kallar oss unga*⁸⁶ (2003) – innehöll den nya studien frågor som behandlade synen på invandring, invandrare och flyktingar. Sett över tid konstaterar författarna att synen på invandrare och flyktingar blivit mer positiv och tolerant bland personer mellan 16–29 år. 1993 menade 70 procent av de unga att ”Sverige borde ta emot färre flyktingar”. 2007 var siffran strax under 40 procent och cirka 45 procent menade att Sverige bör ta emot färre invandrare.⁸⁷ I båda undersökningarna var det, bland de unga, framförallt männen som var mest skeptiska till invandring/invandrare/flyktingar och samtidigt mest intoleranta, även om det också inom denna grupp gjorts en betydande förändring i riktning mot mer tolerans sedan mätningarna inleddes 1993. Rapporten visar också att det existerar tydliga samband mellan en kritisk inställning till invandring och intolerans, ett samband som även uppmärksammats i andra studier.⁸⁸ Av studien framgår att en negativ syn på invandring ofta

⁷⁹ Ibid. s. 20, 28f, s. 118. I *Attityder till skolan* 2003 menade 15 procent av eleverna att skolan misslyckats med att lära dem hur människor med olika bakgrund och åsikter kan leva tillsammans i samhället. 6 av 10 lärare menade att de hade tillräckligt med kunskap och kompetens för att kunna arbeta med elever med olika social och kulturell bakgrund. Se Skolverket (2004), s. 72.

⁸⁰ Skolverket (2004), s. 72.

⁸¹ Skolverket (2007), s. 76f.

⁸² Skolverket (2004), s. 72; Skolverket (2007), s. 76f.

⁸³ Ungdomsstyrelsen (2007a) *Unga med attityd: Ungdomsstyrelsens värderingsstudie 2007*, Stockholm, Ungdomsstyrelsen (Ungdomsstyrelsens skrifter; 2007:11).

⁸⁴ SOU 1994:73 *Ungdomars välfärd och värderingar: rapport till Barn- och ungdomsdelegationen och Generationsutredningen*, Stockholm, Fritzes.

⁸⁵ Ungdomsstyrelsen (1998) *Ny tid - nya tankar? Ungdomars värderingar och framtidstro*, Stockholm, Barn- och ungdomsdelegationen, Inrikesdepartementet (Ungdomsstyrelsens utredningar; 10).

⁸⁶ Ungdomsstyrelsen (2003) *De kallar oss unga: Ungdomsstyrelsens attityd- och värderingsstudie 2003*, Stockholm, Ungdomsstyrelsen (Ungdomsstyrelsens skrifter; 2003:1).

⁸⁷ Ungdomsstyrelsen (2007a), s. 7f.

⁸⁸ Se t.ex. Ring, Jonas. & Morgentau, Scarlett (2004), s. 9, s. 54; Westin, Charles (1984) *Majoritet om minoritet: en studie i etnisk tolerans i 80-talets Sverige: en rapport från Diskrimineringsutredningen*, Stockholm, Liber, s. 88, s. 160.

samvarierar med påståenden som att ”invandrare tar jobben från infödda svenskar” (15 procent), ”invandrare gör så att brottsligheten ökar” (43 procent) och att inte vilja ”flytta till invandrartäta områden” (strax under 50 procent).⁸⁹ Av studien framkommer även att 24 procent av de tillfrågade unga som var födda i Sverige menar att ”invandrare bör anpassa sig till det svenska sättet att klä sig”, 38 procent menar att ”invandrare bör sträva efter att leva som svenskar när det gäller kulturella seder” och 25 procent tar avstånd från påståendet att ”invandrare ger ett tillskott till Sveriges befolkning och kultur”.⁹⁰ Författarna konstaterar att ”en negativ inställning till invandring indikerar en intolerant inställning till invandrare”.⁹¹

En annan studie som lyfter fram problemen med rasism i svensk skola, i synnerhet konsekvenserna av normen ”vit svenskhet”, är Skolverkets rapport *Diskriminerad, trakasserad, kränkt*⁹² från 2009. Rapporten, som bygger på kvalitativa intervjuer med barn och elever från förskola till vuxenutbildning, utgår från ett normkritiskt perspektiv och menar att ”grunden till att diskriminering, trakasserier och kränkningar uppstår kan kopplas till de normer som finns i verksamheterna”.⁹³ Genom att vissa företeelser, utseenden och uppföranden definieras som normala förvandlas andra automatiskt till onormala, avvikande och mindre värda. På så sätt skapas och upprätthålls gränser och hierarkier. Att inte leva upp till normerna kan leda till en lägre position och olika former av diskriminering, trakasserier och kränkningar.⁹⁴ Skolverkets utredare skriver att ”Normerna begränsar vårt sätt att agera och skapar hierarkier där somliga ges och tar sig rätten att benämna, betrakta och behandla andra som avvikare och möjliga att ifrågasätta”.⁹⁵ I rapporten hävdas att elever, för att passa in i skolan, ska vara vita, heterosexuella, sekulärt kristna och hävda att det finns naturliga skillnader mellan kvinnor och män.⁹⁶ Normen ”vit svenskhet” tas för given i skolan, dominerar verksamheterna och placeras överst i de intervjuades etniska hierarki. Huruvida en person klassas som ”vit svensk” – och därmed normal

⁸⁹ Ungdomsstyrelsen (2007a) s. 63ff.

⁹⁰ Ibid. s. 62, s. 65.

⁹¹ Ibid. s. 64.

⁹² Skolverket (2009c) *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 326).

⁹³ Ibid. s. 11.

⁹⁴ Ibid. s. 32.

⁹⁵ Ibid. s. 31.

⁹⁶ Ibid. s. 11.

– beror framförallt på utseendet, språkfärdigheter (om man talar ”ren” svenska) och föreställningar om etniskt ursprung. I rapporten konstateras att de etniska konflikter, den främlingsfientlighet och rasism som existerar framförallt tar sig uttryck i verbala trakasserier, men också kan eskalera till fysiska våldshandlingar, framförallt mellan pojkar.⁹⁷

2009 publicerade Ombudsmannen mot etnisk diskriminering (DO) rapporten *Att färgas av Sverige – Upplevelser av diskriminering och rasism bland ungdomar med afrikansk bakgrund i Sverige*⁹⁸. Av rapporten, som bygger på kvalitativa intervjuer med personer med afrikansk bakgrund i åldrarna 15–31 år, framkommer att samtliga intervjuade upplevt rasism och diskriminering, antingen i form av rasistiskt språkbruk, utpekande/särskiljande behandling, kriminalisering, kränkningar av den personliga integriteten eller våldshandlingar.⁹⁹ Enligt författarna är skolan en vanlig plats för rasistiska kränkningar och diskriminering och dessa händelser har blivit kännetecknande för de flesta intervjupersoners upplevelser av skolsituationen. Utöver att kränkas av andra elever beskriver intervjupersonerna även hur lärarna dels själva kränker – t.ex. genom att använda ett rasistiskt språkbruk eller beskriva Afrika som en underlägsen kontinent – och dels vid konflikt t.ex. väljer att stödja de elever som utsatt andra för kränkningar. Elever berättar också om hur de tvingats ta drogprov, upplever att de fått sämre betyg och att de fått mindre stöd och hjälp på grund av sin afrikanska bakgrund. Genom att kontinuerligt peka ut eleverna med afrikansk bakgrund som avvikande skapar skolpersonal och elever en situation där de drabbade eleverna segregeras och tappar motivation, vilket i sin tur leder till sämre betyg och minskad lust att studera.¹⁰⁰ Rapporten visar också att i de fall de utsatta väljer att anmäla rasism och diskriminering till lärare eller skolledning (men även arbetsgivare och polis) avråds de ofta från att fortsätta driva frågan.¹⁰¹ Rapportförfattarna menar att de omfattade rasistiska kränkningarna och diskrimineringen sammantaget leder till ”allvarliga inskränk-

⁹⁷ Ibid. s. 49f, 62ff, s. 88ff.

⁹⁸ Kalonaityté, Viktorija, Kawesa, Victoria & Tedros, Adiam (2009) *Att färgas av Sverige – Upplevelser av diskriminering och rasism bland ungdomar med afrikansk bakgrund i Sverige*, Stockholm, Ombudsmannen mot etnisk diskriminering.

⁹⁹ Ibid. s. 57.

¹⁰⁰ Ibid. s. 32ff.

¹⁰¹ Ibid. s. 46, s. 57.

ningar i intervjupersonernas möjlighet att delta i samhällslivet, i skolarbetet och i arbetslivet”.¹⁰²

2010 gav Forum för levande historia ut rapporten *Den mångtydiga intoleransen – en studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*¹⁰³, en modifierad uppföljning av 2004 års *Intoleransrapport* (se ovan). I enkätundersökningen mättes attityder till olika utsatta grupper, i detta fall judar, romer, muslimer, utomeuropeiska flyktingar och homosexuella. De svarande ungdomarna delades in i tre kategorier – positiva, ambivalenta och negativa – baserat på deras attityder och förhållningssätt. Till skillnad från Intoleransrapporten skapades inget mått av ”generell intolerans”, istället redovisas inställningarna till de olika grupperna var för sig. Av resultaten framkommer att en knapp femtedel av de svarande uttrycker en negativ inställning till invandrare, muslimer, judar och homosexuella. Mot romer har en fjärdedel en negativ attityd. I jämförelse med 2004 års rapport visar resultaten på en mindre förändring i negativ riktning med avseende på skolorngdomarnas inställning till muslimer och judar.¹⁰⁴ I rapporten konstateras också att omkring hälften av de tillfrågade eleverna uttrycker en ambivalent inställning till romer, muslimer och judar.¹⁰⁵ Av undersökningen framkommer även att cirka 30 procent av eleverna helt eller delvis menar att ”Invandrare i Sverige som kommit från länder utanför Europa ska återvända till sina hemländer”, 8 procent håller helt eller delvis med om att ”det är mot naturens lagar att människor från olika raser får barn tillsammans”, drygt 40 procent är negativa eller tveksamma till att ”Sverige bör fortsätta att ta emot flyktingar” och nästan 35 procent håller helt eller delvis med om att ”alltför stor invandring från länder utanför Europa förstör den svenska kulturen”.¹⁰⁶ Resultaten visar stora skillnader mellan pojkar och flickor, där de förstnämnda uttrycker betydligt mer negativa attityder till samtliga grupper än de sistnämnda.¹⁰⁷ Av de tillfrågade menar drygt en fjärdedel av eleverna att rasism är ett problem i Sverige idag, samtidigt som en majoritet av de som

¹⁰² Ibid. s. 50. Se även Hällgren Camilla (2005) ‘Working harder to be the same’: everyday racism among young men and women in Sweden, *Race, Ethnicity and Education*, 8, 3: 319-342. Även Hällgren har genomfört kvalitativa intervjuer med unga människor med utländsk bakgrund och beskriver hur många drabbas av olika former av rasism under skoltiden.

¹⁰³ Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010).

¹⁰⁴ Ibid. s. 7, s. 10.

¹⁰⁵ Ibid. s. 7.

¹⁰⁶ Ibid. s. 79f.

¹⁰⁷ Ibid. s. 7f.

inte anser att rasism är ett problem också är negativt inställda till invandrare och muslimer.¹⁰⁸

Skolan som rekryteringsbas

Olika högerextrema politiska grupperingar är inte sena att utnyttja de rasistiska och främlingsfientliga strömningar som finns på gymnasieskolor. I Säkerhetspolisens rapport *Våldsam politisk extremism* konstateras att grund- och gymnasieskolan utgör den främsta rekryteringsbasen för rasistiska grupper.¹⁰⁹ Tidigare forskning pekar mot att främlingsfientliga partier och extrema grupper länge satsat på att profilera sig i gymnasieskolorna för att värva anhängare och flytta fram sina positioner, vilket bidragit till förekomsten och spridningen av rasistiskt och främlingsfientligt material på skolorna. I ovan nämnda rapport om *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld* visade studien att 17 procent av eleverna varit i kontakt med en rasistisk organisation, 12 procent menade att de ibland eller ofta lyssnat på rasistisk musik och 8 procent att de läst minst en rasistisk skrift.¹¹⁰ I *Kränkningar i skolan* uppgav 15 procent av gymnasieeleverna att rasistiskt eller främlingsfientligt material spreds på skolan och 10 procent menade att det spelades vit-maktmusik eller liknande.¹¹¹ Av *Intoleransrapporten* framgår att 7 procent av ungdomarna kommit i kontakt med extremnationalistiska och rasideologiska organisationer och 15 procent vid minst ett tillfälle lyssnat på vit-makt musik.¹¹²

I flertalet undersökningar framkommer att den elevkategori som oftast kommer i kontakt med denna typ av material är unga män, främst på yrkesförberedande program.¹¹³ Här tycks t.ex. spridningen av vit-makt propaganda, som vit-makt musik, vara mer vanligt förekommande än i andra elevgrupper.¹¹⁴ En rad studier har också pekat

¹⁰⁸ Ibid. s. 9.

¹⁰⁹ Korsell, Lars E m.fl (2009), s. 16,s.104f, s. 116ff.

¹¹⁰ Lange, Anders, Löw, Helene, Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba (1997), s. 69f.

¹¹¹ Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003), s. 157ff.

¹¹² Ring, Jonas. & Morgentau, Scarlett (2004), s. 11, s. 69f.

¹¹³ Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003), s. 158; Ring, Jonas. & Morgentau, Scarlett (2004), s. 11.

¹¹⁴ I *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld* beskrivs t.ex. att 17 procent av pojkarna på praktiska gymnasieprogram läst minst en rasistisk tidning och att 19 procent ibland eller ofta lyssnat på rasistisk musik. *Intoleransrapporten* från 2004 pekar mot liknande resultat, här framgår t.ex. att 25 procent av pojkarna på yrkesförberedande program lyssnat på vit-makt musik Lange, Anders, Löw, Helene, Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba (1997), s. 36, s. 44; Ring, Jonas. & Morgentau, Scarlett (2004), s. 11.

på samband mellan kön, utbildningsnivå, status, klasstillhörighet och förekomsten av auktoritära, moralkonservativa, konformistiska eller intoleranta attityder.¹¹⁵ I *Den mångtydiga intoleransen* från 2010 konstateras t.ex. att unga män med kortutbildade föräldrar, som själva går på yrkesförberedande program överväger bland de tydligt intoleranta och har mer negativa attityder till utsatta grupper än andra elever; i synnerhet unga kvinnor, med högutbildade föräldrar som själva går på studieförberedande program.¹¹⁶

Med detta sagt är det viktigt att poängtera det uppenbara i att det givetvis inte råder något deterministiskt samband mellan klassposition, kön, utbildningsnivå och intoleranta attityder. Merparten av alla elever på yrkesförberedande program är inte intoleranta. Intoleransen finns inom alla elevgrupper och tar sig många uttryck (varav vissa former av rasism och intolerans, som redan konstaterats, mäts betydligt mer frekvent än andra i vanliga attitydstudier).¹¹⁷ I sammanhanget är det också viktigt att påpeka att de ungdomar som sympatiserar med traditionella "arbetarpartier", vilket till viss del visat sig sammanhålla med den egna sociala bakgrunden, också tenderar att ge uttryck för de mest toleranta attityderna.¹¹⁸ Det går således att konstatera att den form av rasism som utgörs av intoleranta åsikter och attityder, och stöd för politiska grupper och partier som på olika sätt kan knytas till intolerans (ofta genom artikulera kritik av invandring), återfinns i alla elevgrupper, om än i olika utsträckning.

Tidigare forskning har också konstaterat att det finns ett tydligt samband mellan graden av intolerans och personers politiska parti-preferenser. I Intoleransrapporten konstateras att ju mer intoleranta attityder desto större sannolikhet att personen sympatiserar med "vissa partier på den yttersta högerkanten"¹¹⁹ som i studien representeras av Sverigedemokraterna, Nationaldemokratiska partiet och Nationalsocialistisk front. Enligt en rapport från Skolverket var

¹¹⁵ Se t.ex. Westin, Charles (1984); Integrationsverket (2007); Svallfors, Stefan (2010) En fråga om klass; i *Ett delat samhälle – om samhällets sociala skiktning*, Edling, C & Liljeros, F. (red.) Stockholm, Liber, s. 31-49; Svallfors, Stefan (2004) *Klasssamhällets kollektiva medvetande*, Umeå, Borea bokförlag; Chan, T.W. & Goldthorpe, J.H. (2007) Class and status: the conceptual distinction and its empirical relevance, *American Sociological Review*, 72, 4:512-532; Oscarsson Henrik & Holmberg, Sören (2008) *Regeringsskifte: väljarna och valet 2006*, Stockholm, Norstedts Juridik; Otterbeck, Jonas och Bevelander, Pieter (2006); Bachner, Henrik & Ring, Jonas (2006); Ungdomsstyrelsen (2003), s. 224ff; Skolverket (2004), f s. 72; Skolverket (2007), s. 84.

¹¹⁶ Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010), s. 8, s. 64f.

¹¹⁷ Ibid s. 81.

¹¹⁸ Ring, Jonas. & Morgentau, Scarlett (2004), s. 62.

¹¹⁹ Ibid.

främlingsfientliga partier, redan 2002, bland de största på 40 av landets då cirka 900 gymnasieskolor och i de senaste skolvalen har partier som klassificeras som invandringskritiska, främlingsfientliga eller rasistiska ofta gått betydligt bättre än i riksdagsvalen.¹²⁰ Om Sveriges gymnasieungdomar fick bestämma skulle t.ex. Sverigedemokraterna suttit i riksdagen redan 2006. Vid skolvalet 2006 fick Sverigedemokraterna 5,77 procent av gymnasieungdomarnas röster, mer än en fördubbling ifrån det totala resultatet i skolvalet 2002.¹²¹ I den parallella omröstningen Ungt Val 2006 fick partiet så mycket som 11,9 procent av rösterna, en uppgång med 8,9 procentenheter i jämförelse med 2002.¹²² De stora skillnaderna mellan valresultaten kan delvis förklaras av att Ungt val var ett internetbaserat projekt, drivet av Aftonbladet och webcommunityt Lunarstorm, att arrangörerna bakom Skolval 2006 valde att endast distribuera valsedlar för riksdagspartierna och att en del skolor bara lät ungdomarna rösta på riksdagspartier, vilket därmed uteslöt Sverigedemokraterna som valbart alternativ.¹²³ I skolvalet 2010 fick Sverigedemokraterna 14,8 procent av gymnasieungdomarnas röster, i vissa kommuner över 30 procent.¹²⁴

Sammanfattning och kommentar utifrån inramningsteoretiska utgångspunkter

De studier som beskrivits ovan tecknar en bild över problemen med rasism i svensk gymnasieskola. Genom rapporterna går det att få en övergripande uppfattning om vilka olika uttryck rasismen tar, vilka som drabbas, vilka som är ansvariga, varför rasismen uppstår och vilka konsekvenser den får. De enskilda skolorna skulle kunna använda rapporterna, och den kunskap de ger, för att öka medvetenheten

¹²⁰ Skolverket (2002), s. 20.

¹²¹ Totalt sett fick Sverigedemokraterna 2,4 procent 2002 och 4,3 procent 2006. Dessa siffror beräknas på både högstadie- och gymnasieungdomarnas röster, vilket innebar totalt 252000 röstande elever 2002 och 405000 elever 2006. Ibid. s. 56, s. 63. För siffror för gymnasieskolan se *Skolval2006 Projektredovisning*, s. 9 i Ungdomsstyrelsen (2007b).

¹²² Ungt val var ett internetbaserat, frivilligt partival inför riksdagsvalet 2006 arrangerat av Aftonbladet, Lunarstorm, Svenskt näringsliv och Lantbrukarnas riksförbund. Drygt 120 000 elever mellan 15-21 år röstade. Hemsidan för Ungt val har stängts ned. Information finns på Ungt val (u.å) Wikipedia, tillgänglig via: http://sv.wikipedia.org/wiki/Ungt_val och TT (2006) Sverigedemokrater går hem hos unga, *Svenska Dagbladet*, 070706, tillgänglig via: http://www.svd.se/nyheter/inrikes/sverigedemokrater-gar-hem-hos-unga_325346.svd

¹²³ Ungdomsstyrelsen (2007b), s. 68.

¹²⁴ Ungdomsstyrelsen (2010) *Skolval 2010 – slutgiltigt resultat*, tillgänglig via: <http://www2.ungdomsstyrelsen.se:8080/skolval2010/resultat.jsp>

om rasismens olika uttrycksformer och stimulera och fördjupa arbetet med egna kartläggningar och problemanalyser.

Den generella bild som framträder är att rasism, främlingsfientlighet och intolerans är ett allvarligt och komplext problem på många gymnasieskolor i Sverige. Trots skolans tydliga uppdrag, och allt arbete som utförts för att motverka rasism de senaste decennierna, fortsätter rasism och främlingsfientlighet – i flera olika former och på olika nivåer – att kasta skuggor över skolans verksamhet. Översikten visar både på en historisk kontinuitet och på att problemen med rasism, främlingsfientlighet och intolerans på många skolor är utbredda, genomgripande och får allvarliga konsekvenser för de drabbade. Forskningen visar tydligt att problemen med rasism inte går – vilket varit vanligt i skolan, såväl som i Sverige i stort¹²⁵ – att reducera till åsikter eller handlingar utförda av individer eller grupper som medvetet valt att ge uttryck för en rasistisk övertygelse och avsiktligt diskriminerar och förtycker andra utifrån uppfattningen att de tillhör en lägre ”ras”. Denna snäva förståelse medför att problemen med rasism marginaliseras och framförallt kopplas till explicita högerextremister drivna av en rasistisk ideologi. I kontrast mot denna snäva definition kan konstateras att rasistiska och främlingsfientliga föreställningar, idéer och åsikter kommer till uttryck i betydligt bredare grupper och att rasismen kan ta en rad olika former, på olika nivåer.¹²⁶

Upplevelserna av fenomenens utbredning, natur och allvar går dock isär. Tidigare studier visar att de som oftast drabbas, kränks och diskrimineras är elever med utländsk bakgrund som ses som ”icke-vita”, allra mest drabbade tycks elever med utomeuropeiskt eller romskt ursprung vara. Det är också dessa grupper som av naturliga skäl menar att rasismen är vanligast förekommande och också upplever situationen som mest allvarlig. Elever med ”svensk” bakgrund varken märker av eller drabbas av rasism i lika stor utsträckning. I flera studier ser lärare, rektorer och skolledning allra minst.

¹²⁵ Se t.ex. Arneback, Emma (2012), s. 25ff.

¹²⁶ I relation till den snäva definitionen av rasism är det t.ex. viktigt att påpeka att rasism inte behöver motiveras utifrån biologiska argument (vilket inte ens de flesta högerextrema grupper gör idag). Snarare spelar föreställningar om djupgående kulturella skillnader en mer framträdande roll. I dag får kulturella faktorer och markörer – som nationalitet, religion, språk, tradition och seder – ofta samma roll som biologiska egenskaper i den biologiska rasismen. Individer anses inte längre vara fångna och predestinerade av biologin utan av sin tillhörighet till olika kulturella gemenskaper, vilka tillskrivs olika egenskaper. Utifrån detta differentierande synsätt på kulturer kan den kulturella rasismen antingen rangordna kulturer, och därmed också indirekt värdera individer hierarkiskt, eller ”nöja sig” med att uttrycka uppfattningen att olika kulturer är väsensskilda, oförenliga och därför bör hållas åtskilda.

Som konstaterats visar den tidigare forskningen att rasismen kan ta sig en rad uttryck, på flera nivåer. På individuell nivå kan rasismen t.ex. vara både medveten och omedveten, explicit och implicit, idémässigt driven eller inte och komma till uttryck på många sätt; från osynliggörande, exkludering, subtila blickar, ogillande attityder, ryktesspridning, fördomar och stereotypiseringar till tydliga handlingar som klotter, kränkande mail och sms, hotfulla uttalanden, våld och andra trakasserier. Dessa handlingar förekommer ofta – men långt ifrån enbart – utanför lektionstid, t.ex. i korridorer, på skolgårdar, i omklädningsrum, matsalar, fritidshem och skolbussar.¹²⁷ Det är framförallt de uppenbara kränkningarna som uppmärksammas i skolan och står i fokus för skolans arbete mot olika former av diskriminering.¹²⁸

Den tidigare forskningen visar att även institutionella och strukturella förhållanden kan bidra till att skapa och upprätthålla system av kategorisering, isärhållande och hierakisering, byggt kring etniska linjer. Dessa former av rasism kan t.ex. märkas i läromedel och lärares återskapande av kulturrasistiska föreställningar, lärares orättvisa och ojämlika behandling av elever med utländsk bakgrund, monokulturell rekrytering av lärare och en skev resursfördelning mellan skolor och program. Det kan också märkas i skolpersonals oförmåga eller ovilja att ta utsatta elevers upplevelser av rasism på allvar, bortförklarande av rasism, bristande kunskaper och intresse för både rasism och andra kulturer och skolans implicita och ibland explicita framhävande av en normerande, idealtypisk svenskhet som bidrar till skapandet av ett "vi och de andra". Den konstaterade förekomsten av olika former av strukturell och institutionell rasism gör således att skolan och den personal som verkar där också kan vara en del av det problem de är satta att lösa. Studier och åtgärder för att upptäcka och komma till rätta med dessa former av rasism, t.ex. bland skolpersonal eller i läromedel, är betydligt mer sällsynta än de som fokuserar på potentiella problem hos elever.

Generellt kan konstateras att det framförallt är eleverna som ses som potentiella problembärare.¹²⁹ I en del undersökningar delas eleverna in i olika kategorier, baserat på deras förhållningssätt och

¹²⁷ Skolverket (2009c), s. 10; Skolverket (2002), s. 14. I rapporten *Olikas lika värde: om arbetet mot mobbning och kränkande behandling* beskrivs att 8 av 10 kränkningar sker i informella miljöer, oftast under raster. 16 procent av eleverna uppger dock att de blivit kränkta under lektionstid. Se *Myndigheten för skolutveckling (2003) Olikas lika värde: om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, s. 26.

¹²⁸ Arneback, Emma (2012).

¹²⁹ Ibid. s. 119.

attityder till olika utsatta minoritetsgrupper.¹³⁰ Den exakta storleken på de olika kategorierna varierar mellan olika studier beroende på hur kategorierna konstruerats, vilken typ av attityder som studerats och vilken utsatt grupp attityderna riktas mot. Den senaste studien, Den mångtydiga intoleransen från 2010¹³¹, visar att det å ena sidan återfinns elever som ger uttryck för en negativ inställning gentemot invandrare och utsatta minoritetsgrupper (någonstans mellan 18 och 25 procent beroende på vilken minoritet attityderna avser).¹³² Bland dessa finns även personer som uttrycker tydligt intoleranta förhållningssätt och ställningstaganden (mellan 6,5 och 7,5 procent beroende på vilken grupp attityderna avser).¹³³ Elever med intoleranta attityder stödjer konsekvent påståenden som uttrycker fördomsfulla, nedsättande eller generaliserade förhållningssätt och tar avstånd från positiva påståenden om de undersökta minoritetsgrupperna. Dessa elever pekade ofta ut av skolan som det huvudsakliga problemet och deras inställningar beskrivs som svårföränderliga då attityderna ”ofta är låsta, och att de därför är betydligt mindre mottagliga för sakargument”.¹³⁴

Vid sidan om de negativt inställda eleverna finns en större grupp elever med ambivalenta attityder (någonstans mellan 44 och 53 procent beroende på vilken grupp attityderna avser). Dessa personer uttrycker tveksamhet kring frågor som kan kopplas till rasistiska, främlingsfientliga eller andra intoleranta idéer och åsikter. Gruppen anses vara av ”speciellt intresse” för skolan eftersom den förmodas vara mer öppna för påverkan, kunskaper och argument än de intoleranta.¹³⁵ De ambivalenta anses behöva ”stöd för att övervinna sin tvekan och kunskaper för att bilda sig en uppfattning.”¹³⁶ Kring dessa elever står således en tydlig idémässig strid. Skolan är en av de rasistiska gruppernas främsta rekryteringsbaser och man kan anta att det framförallt är mot de ambivalenta och de intoleranta de främlingsfientliga riktar sina försök att hitta nya anhängare.

Till sist återfinns ytterligare en stor grupp elever, personer med positiva inställningar till utsatta minoriteter som helt eller till stor

¹³⁰ Se t.ex. Ring, Jonas. & Morgentau, Scarlett (2004) och Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010).

¹³¹ Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010).

¹³² I detta fall ”muslimer”, ”romer” och ”judar”. Värden som avser elevers attityder till homosexuella redovisas inte ovan då detta utgör en åsiktdimension som inte nödvändigtvis kopplas till rasism. Ibid. s. 33.

¹³³ Ibid.

¹³⁴ Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010), s. 12, s. 14, s. 21.

¹³⁵ Ibid. s. 33.

¹³⁶ Ibid. s. 12.

del tar avstånd från påståenden som uttrycker fördomar, misstankar, fientlighet eller generaliserande förhållningssätt mot utsatta minoriteter och istället ger uttryck för egenskaper som t.ex. ”acceptans”, ”respekt” och ”uppskattande av kulturella och andra olikheter”¹³⁷ (gruppen utgör mellan 26 och 38 procent beroende på vilken utsatt minoritet attityderna avser). Denna grupp hamnar ofta utanför blickfånget vid de tillfällen rasismen problematiseras. Den normkritiska forskningen, såväl som forskningen om strukturell diskriminering, visar emellertid att även denna grupp, ofta omedvetet, kan bidra till att producera och reproducera en maktordning där fördelningen av privilegier och livsmöjligheter är beroende av individens tillhörighet till olika etniska grupper. Tidigare studier visar att för att passa in i många svenska skolor bör man helst vara vit, komma från ett västligt land och tala ”ren” svenska. Dessa dominerande normer, som också bärs upp av den ”toleranta” majoriteten, upprätthåller en etnisk hierarki där avvikare, i högre utsträckning än andra grupper, riskerar att exkluderas, ifrågasättas eller drabbas av trakasserier.

Efter denna övergripande presentation och sammanfattning av problembilden med rasism i svensk gymnasieskola fokuseras åter det enskilda fallet. Flera av de problematiker som aktualiserats ovan återfinns även på den aktuella gymnasieskolan, varpå fallet kan stå som ett talande exempel på flera av de svårigheter skolor möter i arbetet mot rasism.

Fallstudie: Problemen med rasism på Lanneskolan

Centralt beläget i Rödträppa, en mindre kommun i Sverige, ligger Lanneskolan. Med sina cirka 1200 elever och runt 200 anställda utgör skolan kommunens nav. De senaste två decennierna har skolan växt kraftigt och när studien genomförs läser elever från hela Sverige på skolans tolv gymnasieprogram eller inom vuxenutbildningen. Inriktningarna och tillvalen är många, men sedan slutet på 1970-talet har skolan varit mest känd för sina yrkesutbildningar, allra mest för sitt stora fordonsprogram. Skolan strävar efter en decentraliserad organisationsstruktur, vilket innebär att mindre arbetslag tar de flesta beslut som gäller den dagliga verksamheten. Skolans storlek, struktur och varierade utbud har medfört att organisationen förenklat har liknats vid ”en skär-

¹³⁷ Ibid. s. 13, s. 21.

gård”¹³⁸ där de olika öarna länkas till varandra via en huvudö bestående av gymnasiechef, tre rektorer, administrativ- och servicepersonal. Under den studerade perioden var Lanneskolan även ansvarig för kommunens flyktingmottagande, vilket bland annat inneburit arbete med att tillhandahålla och administrera introduktionsstöd, lägenheter och utbildning.

Tidigare utvärderingar och intervjuer visar att storleken och strukturen på skolan medfört både förtjänster och problem. Ekonomin är god och arbetslag och lärare ges stor frihet att utforma arbetet, samtidigt som det har etablerats tydliga avstånd och gränser mellan olika program och elevgrupper, ofta präglade av fördomar baserade på klass- och kön.¹³⁹ Skolan har haft problem med de normer som dominerat. Både tidigare externa utvärderingar, värdegrundsprojekt på skolan och intervjuerna i denna studie vittnar om att det bland vissa elever och lärare finns en rigid uppfattning om vad som är normalt respektive avvikande på skolan, och att avvikelser uppmärksammas och riskerar att bestraffas, eller som en av eleverna enkelt förklarar situationen; ”om någon är annorlunda så reagerar folk”.

Vågor av rasism

Lanneskolans ledning och många av lärarna har uppmärksammat och försökt att agera för att medvetandegöra sig om, utmana och vidga normerna på skolan. Flera av de intervjuade berättar om att skolan historiskt haft en kraftig överrepresentation av män, både bland lärare och elever, vilket gjort att verksamheten präglats av en ”manlig norm” som bland annat tagit sig uttryck i en ”grabbig” attityd, könsstereotypa beteenden, sexistisk språkbruk och kränkande handlingar, både bland lärare och elever. En av de anställda uttrycker det som att ”skolan har varit otroligt mansdominerad och det har satt sig i väggarna”.

Skolan har också haft problem med normer som uttrycker ”intolerans mot det okända”¹⁴⁰. Intervjuade lärare berättar att det, under de senaste tjugo åren, varit känt att det funnits elever med rasistiska värderingar, och att de också kommit till uttryck i t.ex. rasistiska skämt, diskussioner i klassrummet, klistermärken, vit-

¹³⁸ Tidigare extern utvärdering av ”Lanneskolan” s. 20.

¹³⁹ Ibid s. 9.

¹⁴⁰ Ibid.

maktmusik, affischer, tidningar och kläder. Öppenheten och intensiteten har gått i vågor. Flera lärare berättar att rasismen tydligast kom till uttryck under 1990-talet då det fanns en känsla bland många elever att man kunde uttala främlingsfientliga åsikter ofreflekterat och rätt ut. Flera anställda drar sig till minnes hur skolan under denna period hade problem med personer som var explicita rasister, skinheads eller nynazister och hur man ett tag trodde att skolan höll på att ”infiltreras” av rasistiska grupper som försökte rekrytera anhängare på framförallt yrkesprogrammen.

2005 inledde skolan ett omfattande arbete för att utmana de rigida normer som fanns på skolan, både bland vissa lärare och elever. Projektet pågick under två och ett halvt år och riktade in sig på jämställdhet, hälsa och miljö; en satsning som enligt initiativtagare och skolledning också vävde in arbete mot rasism och intolerans. Projektet fick tre miljoner i stöd från EU och i en extern utvärdering framkommer att arbetet mött både framgång och motgång. Skolan lyckades förstärka arbetet med jämställdhet, hälsa och miljö genom bland annat kunskap, ökad medvetandegörning, inspiration, nya insikter och ett mer handgripligt fokus på problemen. Enligt elevenkäterna förbättrades också stämningarna mellan både programmen och olika undervisningsgrupper under den period arbetet fortgick. Samtidigt mötte projektet motstånd, både öppet och dolt. En del lärare visade ointresse eller brist på engagemang medan andra öppet ifrågasatte arbetet med normkritik och jämställdhet genom att ”vända ryggen till”, ”lägga upp fötterna på bordet”, ”störa genom att prata högt” eller uppmana elever att inte delta i t.ex. tjej- och killgrupper.¹⁴¹ Mitt under projektet, vid skolvalet 2006, berättar intervjuade att Sverigedemokraterna samlade cirka 10 procent av elevernas röster. Enligt gymnasiechefen gav resultatet skolan ”en tankeställare” och medförde att arbetet med värderingsfrågor intensifierades ytterligare, samtidigt som gymnasiechefen idag uttrycker en ambivalens kring om resultatet nödvändigtvis ska kopplas till främlingsfientlighet eller rasism eftersom ”en del grupper på pin kiv hade kommit överens om att rösta på Sverigedemokraterna för att det var häftigt”.

¹⁴¹ Ibid.

Misstänkt rasism i lärarkåren

Men det är inte bara bland elever intolerans, främlingsfientlighet och rasism kommit till uttryck. Så gott som samtliga intervjuade personal, både lärare och skolledning, lyfter fram att det på skolan finns lärare som misstänks sympatisera med främlingsfientliga åsikter. Gymnasiechefen säger att han skulle kunna plocka ut ett antal individer som tycker att det är "skit" och "tjafs" med värdegrundsarbete och som han tror har en inställning "som kan ha rasistiska förtecken". Lärare berättar om kollegor som uttrycker sig positivt kring imperialism eftersom andra folkgrupper måste "civiliseras" eller som de misstänker väljer att inte bry sig när de ser eller hör rasism eftersom "vissa lärare kanske delar vissa elevers åsikter".

Trots att samtliga intervjuade lärare är eniga om att rasistiska åsikter varit ett problem på skolan de senaste två decennierna, om än i varierande grad, kan ingen dra sig till minnes att åsikterna manifesterat sig i regelrätta trakasserier. En av anledningarna tros vara att Lanneskolan länge varit en förhållandevis etniskt homogen skola, med en överväldigande majoritet av elever och lärare med svenskt ursprung, eller som en elev uttrycker sig: "Vi har inte så mycket rasism. Vi har ju inga som gått på den här skolan som är utlänningar."

En ny klass tar form

I början av 2009 förändras detta. En ny utbildning och klass, IVIK (Det individuella programmet för nyanlända elever) startar på Lanneskolan. Klassen består inledningsvis av sju elever med utländsk bakgrund som alla behöver lära sig svenska innan de kan fortsätta sin utbildning eller ta steget in i arbetslivet. Tidigare har elever med liknande behov hänvisats till en närliggande kommun, men i takt med att Rödträppa tagit emot fler flyktingar har underlaget och behovet av en egen utbildning växt. Beslutet och genomförandet kom hastigt. Gymnasiechefen berättar att Lanneskolans styrelse fattade beslut sent 2008 och att utbildningen drog igång i januari; "det gällde ju i princip att få tag på lämplig personal". Så många andra förberedelser hanns inte med. Bland de intervjuade som inte var kopplade till verksamheten är bilden entydig. Inga, vare sig lärare eller elever, fick information

om att en klass med elever med flyktingbakgrund börjat på skolan. En av lärarna säger att "Många som jag pratade med visste ingenting. Plötsligt var det bara en klass med invandrare här, men varför de var här eller vad de varit med om kortfattat fick vi inte veta. Inte eleverna heller." En av eleverna berättar att "De bara dök upp och vi hade ingen aning om varför de kom. Vi fick ingen information alls. Hur ska man då bete sig? Det hade inte funnits några flyktingar på skolan tidigare och så bara 'poff'."

En annan lärare berättar att den bristande informationen inte är unik för situationen med IVIK och flera av de intervjuade är missnöjda med hur informationsstrukturen fungerar på skolan. Lanneskolan har växt fort och läraren menar att ingen riktigt hinner reflektera över vilka åtgärder som behövs i de enskilda fallen. Ytterligare en lärare menar att "det händer så mycket på den här skolan så det faller bort saker då och då. Informationen kan vara otydlig (...). Det är för mycket jobb på för lite personal och det är inte tydligt i organisationsstrukturen vem som ska göra vad eller vem som ska informera om det och det. Det har varit ett problem länge, det är inget nytt."

Peter, den nyanställda läraren för IVIK, berättar att han upplevde att intentionerna med programmet var uppenbart goda. Målet var att naturligt integrera de nya eleverna i den befintliga verksamheten. Programmet fick emellertid en snabb och oplanerad start som försvårade arbetet. Varken arbetsrum, arbetslag eller kursplaner fanns klara och flera av de lärare som skulle ta sig an de nya eleverna uttryckte en motvilja att göra detta eftersom de inte blivit informerade eller tyckte att eleverna kunde för lite svenska för att delta i undervisningen. Det fanns också en otydlighet i lednings- och beslutsstrukturen. Åtminstone fyra personer i ledningsfunktion var delaktiga i beslutsfattandet, direktiven kunde motsäga varandra och kommunikationen brista. Peter berättar att han hade svårt att veta till vem han skulle vända sig, hur han skulle balansera viljorna och ställde sig ofta frågan vem som egentligen var hans chef.

Problemen hopar sig

Första dagen hela den nya klassen är samlad kommer de första rapporterna om trakasserier. En av eleverna blir sparkad i trappan och Peter berättar att eleven försökte påkalla hans upp-

märksamhet, men att han inte förstod vad denne menade förrän de kom tillbaka till klassrummet och kunde få hjälp att översätta till svenska. Dagen efter sker samma sak och Peter får reda på att fler i klassen "råkat ut för elever som varit elaka mot dem" både på den närliggande högstadieskolan och på Lanneskolan. Ansvarig rektor underrättas och Peter sammankallar föräldrar, elever och tolk till det första i en lång rad av möten och samtal kring situationen på skolorna.

Under veckorna som följer eskalerar oroligheterna. Peter dokumenterar noggrant varje incident som eleverna berättar att de blivit utsatta för, hur situationen hanterats och vilka lärare och personer i ledningen som delgivit informationen. Hela skalan av möjliga trakasserier avverkas; verbala kränkningar, anonyma hot på msn/telefon/sms, ryktesspridning, gester, fysiskt våld med knuffar, sparkar och slag. Händelserna diskuterades dagligen i klassrummet och Peter beskriver att det var svårt att bedriva undervisning; "det känns som att vi bara har konflikter att lösa, och det är svårt att bedriva undervisning när de antingen är ledsna eller upprörda." Intervjuade elever på Lanneskolan bekräftar att det snabbt blev en fientlig stämning mellan några elever och elever på IVIK. Kim säger t.ex. att folk pratade "skit om dem" (...) och har själv "bara hört negativa saker om dem (...) Att de har knivar, att de kommer hit och är kaxiga". Per beskriver situationen som att den latent rasism som legat och pyrt länge, och tidigare kommit till uttryck i allmänna skällsord, rasistiska skämt och attityder, plötsligt fick en måltavla, eller som han uttrycker det "när flyktingar kom blev det 'nu har vi ett motiv och ett mål'".

Flera av de intervjuade eleverna berättar också att de starka bilder av normalt och avvikande som finns på skolan snabbt blev tydliga. Kim berättar att "Alltså, kommer det en mörkhyad är det som att den inte hör till. Det blir som nåt nytt. Folk kollar på dom". Hon får medhåll av Karl som säger att "När det kommer en mörk kille i matsalen bland alla vanliga vita människor så är det klart att man kollar lite på han". Även Lisa håller med: "Om de går förbi blir folk tysta eller kollar på dem och när de gått förbi kan de säga nånting. Fy fan eller nåt sånt där."

Peter berättar att händelserna, miljön på skolan och känslan av avvikande och utanförskap gör att de nya eleverna avskärmar sig allt mer från övriga skolan och istället sitter kvar i klassrummet eftersom de känner sig trygga där. Även de nyanställda lärarna har svårt att hitta in i verksamheten och kontaktytorna

med annan personal är liten. De integreras inte i befintliga arbetslag utan lämnas att sköta sitt; ”vi hade inte så mycket att göra med andra (...) jag lärde inte känna nån egentligen”, berättar en av dem. Mycket lektionstid går åt till att försöka reda ut vad som hänt och att bläddra i fotokataloger för att försöka identifiera vem av skolans över tusen elever som gjort vad – ofta utan resultat. En av de vuxna på skolan, som haft mycket kontakt med flyktingungdomarna, beskriver det som att de nya eleverna nästan blev paranoidea och till slut tolkade allt som uttryck för rasism. Hon beskriver utvecklingen som att ”från början trodde de nog inte att det var så farligt, de var ju vana sen tidigare en del. Men sen så upplevde de... de trodde att majoriteten av skolan var emot dem. De var väldigt olyckliga och rädda ungdomar (...). De var rädda att några satt i korridoren och passade på dem. De upplevde att alla de träffade tittade på dem. De vart nästan paranoidea.”

Den sista tiden

Peter fortsätter att dokumentera och rapportera alla incidenter och åtgärder till ansvarig rektor, eftersom denne enligt egen utsägo ”ville veta allt”. Vad som hände med informationen vet dock inte Peter. Feedbacken var ofta sparsam, både från skollledning och andra lärare, och många av de förslag på åtgärder och främjande och förebyggande insatser som Peter la fram rann ut i sanden. Bilden är att ledningen mest uppmanade den ansvariga läraren ”att nysta vidare” och fortsätta sitt arbete, samtidigt som de drabbade IVIK-eleverna blev allt mer frustrerade eftersom de kände att skolan inte vidtog tillräckliga åtgärder. Peter beskriver det som en ”kulturkrock” där eleverna ville ta tag i problemen på en gång och skolan hantera saker mer formellt: ”De var så arga. De var jättearga och frustrerade över att ingenting hände. För det var ju deras känsla.”

Veckorna före den uppmärksammade och ödesdigra helgen i maj slutar en av ungdomarna att komma till skolan. Han känner en stark hotbild och familjen har polisanmält händelserna. Enligt Peter upplever den drabbade eleven att det är ett stort gäng killar på Lanneskolan, mellan 10 och 20 personer, som skräms och hotas och knuffar honom när han går förbi i korridoren. Under dagarna som följer kommer fler uppgifter in om verbala

hot, misstänkta knivincidenter och misshandel. Peter beskriver det som att flera av hans elever blir allt mer uppgivna, stundtals upprörda, rädda och upplever att folk står och väntar på dem på skolgården. Ett par dagar före händelsernas kulmen blir en av dem uppsökt på en rast av några elever och upplever sig anklagad för att ha misshandlat en tjej, varpå IVIK-eleven hämtar och drar fram en mattniv på skolgården. På fredag förmiddag kommer uppgifter om att en av eleverna blivit slagen i matsalen. Under helgen urartar situationen, vilket redan beskrivits i fallstudiens första avsnitt.

Lanneskolan i chock

Måndag morgon råder förstämning på skolan. De allra flesta är chockade. Skolans rektorer skickar ut den information som finns att tillgå kring helgens händelser till alla lärare. Samtliga uppmanas att ta diskussionen med eleverna i klassrummen och att samla in namnlistor i protest mot det som hänt. För många lärare kommer informationen om att det funnits spänningar mellan IVIK-eleverna och andra elever på skolan som en nyhet och flera uttrycker osäkerhet kring hur de ska ta upp det inträffade med eleverna. En del lärare och elever, som sett händelseförloppet utvecklats under de senaste månaderna menar att fenomenet i sig inte var någon överraskning, men att det urartade på ett sätt som tog alla på sängen. En elev säger att ”det var ju inte självklart att nåt sånt här skulle hända, men de var ju ganska mycket bäddat för det”.

Efter händelserna beskriver elever och en del lärare att fler elever rakar huvudet, att det blev mer rasistiskt klotter och inristade hakkors och SS-märken i bänkar och stolar. Det var som att en del ville ta ställning och ”gaddade ihop sig”, säger en elev och en annan berättar att det var många som sa ”att de hatade invandrare och sånt där”. Många rykten florerade. En av de intervjuade lärarna berättar om hur en lärare med utländsk bakgrund upplevde situationen som så allvarlig att hon inte ville åka till jobbet, ”hon upplevde en osäkerhet för sig egen skull, rentav fara”, och en annan säger att elever ”kastade ord efter henne i korridoren”. Flera av eleverna med flyktningbakgrund kom aldrig tillbaka till Lanneskolan. Efter en tids hemundervisning valde de istället att flytta från Rödträpa med sina familjer.

Skilda världar

Den problembild kring IVIK som skildrats ovan delas inte av alla intervjuade. Inte heller finns en enhetlig bild över hur problemen med rasism sett ut på skolan historiskt. Gymnasiechefen, som även varit rektor på skolan under lång tid, är den som menar sig ha upplevt minst problem. Gymnasiechefen kan inte erinra sig att det, före den uppmärksammade händelsen, kommit in rapporter eller signaler om att det funnits problem med rasism eller några misstänka fall av trakasserier som berörde IVIK-gruppen. Istället har gymnasiechefen bilden av att verksamheten fungerade "förhållandevis bra" fram till incidenten. På frågan om gymnasiechefen själv känner till om Lanneskolan haft några problem med rasism genom åren blir svaret: "Inte egentligen så att jag kan sätta fingret på det. Tyvärr. Men att det har hänt saker är fullkomligt klart, men man är ju liksom instängd i det här rummet mycket, så man ser inte det som händer." Gymnasiechefen menar dock att det säkert finns ett mörkertal, men säger att de inte kommit några signaler om att lärarna upplever eller upplevt rasism. Utöver de uppmärksammade händelserna som utspelade sig på köpingen kan gymnasiechefen bara erinra sig ett konkret fall av misstänkta trakasserier kopplade till rasism under sina många år som rektor, det skedde för flera år sedan och berörde en lärare som kände sig "bortmobbad" på grund av sitt utländska ursprung. Utöver detta berättar gymnasiechefen om ett fåtal tillfällen då diskussioner med elever som klätt sig olämpligt blivit nödvändiga och att det någon gång kommit förbi personer med utländsk bakgrund som "fått höra otrevligheter" i korridoren. Den fråga gymnasiechefen själv ställt sig under åren med koppling till rasism handlar om varför skolan haft så få elever med utländsk bakgrund – "känner de någonting när de kommit till den här skolan så att de inte gärna rekommenderar andra att komma hit?"

Som redan konstaterats råder det inget tvivel bland lärarna om att man upplevt och handskats med elever som uttryckt rasistiska åsikter under lång tid. Framförallt har detta kommit till uttryck i diskussioner, kommentarer, åsikter, fördomar och attityder som finns bland vissa elever på skolan. En av lärarna menar att skolan alltid varit öppen med detta och säger att "Det finns vad jag kallar en oreflekterad rasism, eller en rasistisk grund bland grupper på skolan, precis som i samhället i stort. Vi förnekar aldrig det. Det är liksom steg ett att man erkänner att det är ett

problem vi har.” De flesta lärare beskriver att de inte vetat om att IVIK-eleverna råkat illa ut och lärarna har även i efterhand, om någon, en väldigt ofullständig bild av de incidenter som de drabbade eleverna vittnat om. Att lärarna inte sett eller hört något förklarar de delvis med att de inte befinner sig på de platser – i matköer, korridorer och på busshållplatsen – där problemen ska ha inträffat och att det finns brister i de informationskanaler som används på skolan.

Majoriteten av de intervjuade eleverna, och en av lärarna, berättar att det finns uttalade rasister på skolan som utmärker sig med kläder, musik och åsikter och att dessa personer dessutom omger sig av en ”svans” av personer som ”utför grovjobbet”. Läraren menar att de nuvarande problemen funnits i minst två års tid och att detta påtalats för ledningen, berörda mentorer och arbetslag, men att ”skolan inte gjort tillräckligt” för att ta tag i frågan. Både lärare och elever pekar mot att problemen är som störst på vissa yrkesförberedande program, men poängterar att man inte kan dra alla över en kam och att det också finns personer med rasistiska åsikter som läser vid högskoleförberedande program, men att de uttrycker det mer ”subtillt”.

Den problembild som skildrats ovan kommer att diskuteras och analyseras ytterligare i den avslutande delen av rapporten. I nästa avsnitt tas steget återigen upp på en övergripande nivå för att gå igenom de lagar och styrdokument som reglerar gymnasieskolors arbete mot rasism. Därefter följer ytterligare en del av fallstudien om hur de intervjuade på Lanneskolan tolkar sitt uppdrag utifrån de lagar och styrdokument som aktualiserats.

Del II

Skolans antirasistiska uppdrag

Vad är skolan ålagd att göra åt problemen med rasism – vad säger lagar och styrdokument?

Rasism, diskriminering, trakasserier och andra kränkningar får – enligt lag – aldrig accepteras i skolan. Där ska råda nolltolerans. Det arbete skolor åläggs att göra för att både främja elevers lika rättigheter och möjligheter och motverka all diskriminering – däribland trakasserier grundande i främlingsfientlighet och rasism – regleras av en rad lagar och styrdokument. Arbetet styrs av både en specifik skollagstiftning och den allmänna lagstiftning som gäller i hela samhället, vilka tillsammans bildar den juridiska och politiska ram skolor verkar inom.

Målsättningen med nedanstående avsnitt är att sammanställa och ge en överblick över de delar av skolans politiska och juridiska ”överbbyggnad” som berör arbetet mot rasism och främlingsfientlighet. Genom att föra samman skrivningar från internationella deklARATIONER och konventioner, nationella lagar och styrdokument skapas en samlad bild över skolans antirasistiska uppdrag och det ansvar som vilar på lärare och skolledare. Av utrymmesskäl fokuseras framförallt på skolspecifika lagar och styrdokument, men ett antal mer ”generella” lagar och konventioner med direkt bäring på arbetet mot rasism nämns också kort. De lagar och styrdokument som behandlas är ett urval av FN:s deklARATIONER, konventioner och rekommendationer, grundlagen, skollagen, diskrimineringslagen, brottsbalken, läroplanen för gymnasieskolan, lokala ordningsregler och ämnes- och kursplaner.

Viktigt att påpeka är att den närstuderade skolan vid tiden för fallstudien fortfarande löd under det regelverk som nu delvis håller på att fasas ut ur gymnasieskolan, det vill säga de lagar och regler som gällde innan den nya gymnasiereformen trädde i kraft hösten 2011. Med avseende på arbetet mot rasism är det – som snart kommer att bli tydligt – emellertid mycket som överensstämmer mellan det gamla och nya regelverket. I nedanstående text kommer både de styrdokument och den lagstiftning som var aktuell 2009–2010, och de förändringar kring skolans specifika arbete mot rasism som gjorts i och med reformen 2011, att beskrivas. På så sätt blir avsnittet även en indirekt jämförelse kring skolans antirasistiska uppdrag före och efter gymnasiereformen 2011.

Internationell nivå

Genom åren har Sverige åtagit sig att följa en rad internationella konventioner, varav flera påverkat den värdegrund som är utgångspunkten för skolans arbete för likabehandling och mot olika former av diskriminering – däribland arbetet mot rasism. En del av överenskommelserna har omvandlats och konkretiserats i lagar och styrdokument som direkt reglerar skolans verksamhet, medan andra bidragit till att forma den allmänna ram som även skolan agerar inom och påverkas av. Med avseende på värdegrunden, och i synnerhet skolans arbete mot rasism, framstår flera av FN:s deklARATIONER och konventioner som centrala¹⁴²; däribland *Den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna*, *Konventionen om barnens rättigheter*, *Konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter*, *Konventionen om medborgerliga och politiska rättigheter* och *konventionen om avskaffande av alla former av rasdiskriminering*.¹⁴³ Även den *Europeiska konventionen angående skydd för de mänskliga rättigheterna* och *grundläggande friheterna*¹⁴⁴ och *EG direktivet mot etnisk diskriminering*¹⁴⁵ har spelat en central roll för skolans arbete mot rasism.

Länder som har ratificerat FN:s konventioner har också förbundit sig att agera i enlighet med deras innehåll, vilket innebär att det ska råda överensstämmelse mellan nationell lagstiftning och konventionerna. Ett direktiv från EU är en form av ”beställning” på nationell lagstiftning, vilket innebär att medlemsländerna åläggs att införa lagar som överensstämmer med direktivet. Detta korta avsnitt ger ingen uttömmande beskrivning av dessa internationella överenskommelser, men lyfter fram illustrativa skrivningar i FN:s konventioner och rekommendationer som både haft och har tydlig inverkan på skolans verksamhet och arbetet mot rasism.

¹⁴²Skolverket (2010b) *Deklarationer om mänskliga rättigheter*, tillgänglig via: http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/allas_lika_varde/2.2356/2.2365; Myndigheten för skolutveckling (2003), s. 95.

¹⁴³ Se *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet.

¹⁴⁴ Europarådet (1950) *Europeiska konventionen angående skydd för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna*; tillgänglig via: <http://www.manskligarattigheter.gov.se>

¹⁴⁵ EG-direktivet mot etnisk diskriminering antogs 2000 och omfattar diskrimineringsgrunderna ras och etniskt ursprung. Direktivet, som även gäller utbildningsväsendet, innehåller ett förbud mot både direkt och indirekt diskriminering och tydliggör att trakasserier är att betrakta som diskriminering. Se Europeiska unionens råd (2000) *Om genomförandet av principen om likabehandling av personer oavsett deras ras eller etniska ursprung* (“Direktivet mot etnisk diskriminering”), Europeiska gemenskapernas officiella tidning 19.7.2000 (Dir. 2000/43/EG); tillgänglig via: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:0026:sv:PDF>

Skrivelser från FN

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, och de olika konventioner som utvecklats för att fördjupa och konkretisera denna, har spelat en central roll för utformandet av den värdegrund som präglar arbetet i skolan.¹⁴⁶ Deklarationen om de mänskliga rättigheterna inleds med orden ”Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter”¹⁴⁷. Därmed slås fast att var och en är berättigad till alla de rättigheter och friheter som uttalas i de olika konventionerna, utan åtskillnad av något slag.¹⁴⁸ I konventionerna tydliggörs statens ansvar att motverka att individer missgynnas på grund av t.ex. ras¹⁴⁹, etnicitet, hudfärg eller nationell tillhörighet. Konventionerna slår bland annat fast att alla har lika rätt till ett likvärdigt och effektivt skydd mot diskriminering. Staten får heller inte stödja, upprätthålla eller försvara någon form av rasdiskriminering, vare sig den begås av individer eller organisationer. Istället ska medlemsstaterna aktivt motverka och förbjuda all diskriminering på grund av ras, öka integreringen och förståelsen och motarbeta allt som kan förstärka splittring mellan raser.¹⁵⁰ Länderna åläggs också att arbeta aktivt mot alla former av läror som hävdar någon ras eller folkgrupps överlägsenhet. I *Konventionen om avskaffande av rasdiskriminering* står bland annat att läsa att ”varje lära om överlägsenhet på grund av olikheter mellan raser är vetenskapligt falsk, moraliskt fördömlig, socialt orättvis och farlig samt att rasdiskriminering aldrig kan rättfärdigas någonstans, vare sig i teori eller i praktik”¹⁵¹. De stater – däribland Sverige – som valt att skriva under konventionen medger därmed att de är ”fast beslutna att vidta alla nödvändiga åtgärder för att snabbt avskaffa rasdiskriminering i alla dess former och yttringar och att förhindra och bekämpa rasläror och alla yttringar av sådana läror”¹⁵². I *Konventionen om medborgersliga och politiska rättigheter* slås vidare fast att ”allt främjande av

¹⁴⁶ Skolverket (2010b).

¹⁴⁷ FN (1948) Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna, ur *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet, Artikel 1, s. 4.

¹⁴⁸ Ibid. Artikel 2, s. 4.

¹⁴⁹ I Konventionen om avskaffande av rasdiskriminering slås fast att begreppet rasdiskriminering omfattar ”ras, hudfärg, härkomst eller nationellt eller etniskt ursprung”. Se FN (1965), Artikel 1, s. 41.

¹⁵⁰ Se t.ex. FN (1966b), Artikel 26, s. 17 eller FN (1965) Artikel 2, s. 41f.

¹⁵¹ FN (1965), s. 40.

¹⁵² Ibid. s. 41.

nationalhat, rashat eller religiöst hat, som innebär uppvigling till diskriminering, fiendskap eller våld, skall vara förbjudet i lag”.¹⁵³

Flera av FN:s konventioner har direkt koppling till barn och utbildningsverksamhet. FN:s barnkonvention utgår från ett lika-behandlingsperspektiv vilket innebär att inga barn får diskrimineras på grund av ”ras, hudfärg, kön, språk, religion, politisk eller annan åskådning, nationellt, etniskt eller socialt ursprung, egendom, handikapp, börd eller ställning i övrigt”¹⁵⁴. Barnkonventionen slår fast att barnets bästa alltid ska sättas i första rummet och att barn har rätt till inflytande och utveckling.¹⁵⁵ Barnen ska skyddas från alla former av fysiska, psykiska och sexuella övergrepp och andra former av skada och vanvård.¹⁵⁶ Vidare slår FN, med direkt avseende på utbildning, fast att skolan ska ”stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna” och att utbildningen ska ”främja förståelse, tolerans och vänskap mellan alla nationer och alla rasgrupper, etniska grupper och religiösa grupper”¹⁵⁷. I FN:s konvention om rasdiskriminering slås fast att de stater som skrivit under ”åtar sig att vidta omedelbara och effektiva åtgärder, särskilt på områdena undervisning, utbildning, kultur och information, i syfte att bekämpa fördomar som leder till rasdiskriminering och att främja förståelse, tolerans och vänskap mellan nationer och mellan rasgrupper eller etniska grupper.”¹⁵⁸

UNESCO (FN:s organisation för utbildning, vetenskap, kultur och kommunikation) har också utvecklat rekommendationer som haft central betydelse för utformningen av den svenska skolans värdegrund och arbetet mot rasism.¹⁵⁹ I *FN:s rekommendation om utbildning för internationell förståelse* står bland annat att läsa att utbildningen bör bidra till ”strävanden i kampen mot kolonialism och nykolonialism i alla deras former och yttringar och mot alla former av rasism, fascism och apartheid och andra ideologier som uppammar hat mellan nationer eller raser.”¹⁶⁰ Vidare konstateras att eleverna under sin skoltid bör utveckla ”förståelse och respekt för

¹⁵³ FN (1966b), Artikel 20, s. 15.

¹⁵⁴ FN (1989), Artikel 2, s. 92.

¹⁵⁵ Ibid. Artikel 3 och 12, s. 92, s. 94.

¹⁵⁶ Ibid. Artikel 19, s. 92, s. 96.

¹⁵⁷ FN (1966a) Internationell konvention om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter, i *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet, Artikel 13, s. 35.

¹⁵⁸ FN (1965) Artikel 7, s. 44.

¹⁵⁹ Skolverket (1999) *Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna* (2 rev. upp.), Stockholm, Skolverket.

¹⁶⁰ Ibid. s. 94.

alla folk, för deras kulturer, civilisationer, värderingar och levnads-sätt, inklusive inhemska folkliga kulturer och andra nationers kulturer”.¹⁶¹ Eleverna bör förstå att uppskatta “de rikedomar som mångfalden av kulturer kan skänka varje individ, grupp och nation.”¹⁶² FN uppmanar lärarna att arbeta för att förändra samhället så att de mänskliga rättigheterna förankras i praktiken och att eleverna, efter tiden i skolan, utvecklat en känsla av socialt ansvar, jämlikhet och solidaritet med mindre privilegierade grupper i samhället.¹⁶³

Nationell nivå

På nationell nivå regleras skolors arbete mot diskriminering och annan kränkande behandling av ett flertal lagar och förordningar. Som konstaterats handlar det både om en specifik skollagstiftning och den allmänna lagstiftning som gäller i samhället, t.ex. diskrimineringslagen, arbetsmiljölagen, socialtjänstlagen och brottsbalken. Alla dessa lagar kommer inte att behandlas i nedanstående stycke. Efter ett kort avstickande avstamp i Sveriges grundlag fokuseras i detta avsnitt, med ett par undantag, den skolspecifika lagstiftningen och den i sammanhanget avgörande diskrimineringslagen, som ålägger skolan ett omfattande arbete för att garantera elevers likabehandling.

Grundlagsbestämmelser

De svenska grundlagarna vilar på principen om alla människors lika värde och den enskilda människans frihet och värdighet. Redan i regeringsformens andra paragraf utvecklas grundläggande bestämmelser mot etnisk diskriminering. Här slås det fast att det allmänna ska motverka att individer utsätts för diskriminering på grund av bland annat hudfärg, etniskt och nationellt ursprung eller språklig eller religiös tillhörighet. Alla människor ska kunna uppnå delaktighet och jämlikhet i samhället och etniska, språkliga och religiösa minoriteter ska få möjlighet att behålla och utveckla sitt eget kultur- och samfundsliv.¹⁶⁴ Vidare fastställs att inga lagar eller föreskrifter får innebära att en medborgare missgynnas på grund av ras, hudfärg

¹⁶¹ Ibid. s. 93.

¹⁶² Ibid. s. 101.

¹⁶³ Ibid. s. 94.

¹⁶⁴ SFS 1974:152 Regeringsformen, 1 kap. 2§.

eller etniskt ursprung. Skyddet mot missgynnande på grund av ras, hudfärg eller etniskt ursprung gäller även personer som inte är svenska medborgare.¹⁶⁵

Skollagen (1985:1100 och 2010:800)

I skollagen återfinns de grundläggande bestämmelserna för hur skolan ska fungera. Här anges övergripande mål och riktlinjer för hur verksamheten ska utformas. I den skollag som var aktuell i samband med fallstudiens genomförande (1985:1100) blev skolans ansvar att arbeta mot rasism tydligt redan i de inledande meningarna. I skollagens portalparagraf, 1 kap. 2§, slogs fast att: ”verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var om en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.”¹⁶⁶ I direkt anslutning till portalparagrafen stod, efter en tydliggörande och förstärkande omarbetning av lagen 1998¹⁶⁷, att alla som verkar i skolan aktivt ska ”motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.”¹⁶⁸

I den nya skollagen (2010:800) är de specifika skrivningarna om rasism borttagna. Istället framhävs att utbildningen ska förmedla, förankra och utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheter det svenska samhället vilar på, som ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor”.¹⁶⁹ Alla som verkar inom skolan ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. Så fort någon i personalen får kännedom om att en elev känner sig kränkt har denna nu anmälningsplikt till rektor, vilken i sin tur har anmälningsplikt till skolans huvudman.¹⁷⁰

För vidare åtgärder mot diskriminering vilar båda lagarna på, och hänvisar vidare till, diskrimineringslagen från 2009 (2008:567).

¹⁶⁵ SFS 1974:152 Regeringsformen, 2 kap. 15§, 2 kap. 22§. Se även Regeringen (2001), s. 34f.

¹⁶⁶ SFS 1985:1100 Skollag, Stockholm, Utbildningsdepartementet, 1 kap. 2§.

¹⁶⁷ Regeringen (2001), s. 54.

¹⁶⁸ SFS 1985:1100 Skollag, 1 kap. 2§.

¹⁶⁹ SFS 2010:800 Skollag, 1 kap 5§.

¹⁷⁰ SFS 2010:800 Skollag, 1 kap. 4§, 5§, 8§, 6 kap. 10§.

Diskrimineringslagen (2008:567)

Diskrimineringslagen förbjuder all form av diskriminering i skolan och ställer krav på att skolorna ska bedriva ett målinriktat arbete för att både *främja* lika rättigheter och möjligheter, *förebygga* och *förbindra* diskriminering och trakasserier och *utreda* och *åtgärda* problemen så fort de blivit kända. Målet är att skapa en skola fri från diskriminering där alla elever garanteras samma rättigheter och möjligheter, känner trygghet och bemöts med respekt – oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning, funktionshinder, könsöverskridande identitet eller ålder. För att uppnå detta åläggs skolorna att genomföra ett målinriktat, systematiskt, aktivt och långsiktigt arbete med likabehandling, något som formaliseras i årliga likabehandlingsplaner.

Innan diskrimineringslagen och likabehandlingsplanerna presenteras krävs en snabb genomgång av den begreppsapparat som används kring kränkande behandling, diskriminering, trakasserier och mobbing i skolan. Historiskt har dessa begrepp stundtals använts utan klara distinktioner och innebörden har varierat.¹⁷¹ I och med den numera avskaffade *Lagen om förbud mot diskriminering och kränkande behandling av barn och elever* (2006:67)¹⁷², populärt kallad *Barn- och elevskyddslagen*, stramades definitionerna upp och kraven på ett systematiskt arbete mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling i skolan skärptes. Enligt Arneback, som analyserat bemötandet av främlingsfientlighet i gymnasieskolan via likabehandlingsplanerna, har den lagstiftningen som började gälla från 2006 medfört att arbetet mot främlingsfientlighet ”gått från att vara ett decentraliserat etiskt ansvar till att vägledas av juridisk fastställda moralprinciper med sanktioneringsmöjligheter”.¹⁷³ Detta arbete har fortsatt i de två lagar som sedan den 1 januari 2009 skyddar elever från olika former av kränkningar, diskriminering och trakasserier i skolan: dels 6 kap. i *skollagen* (2010:800)¹⁷⁴ och dels de delar av *diskrimineringslagen* som berör utbildningsområdet (2008:567).

I och med de båda lagarnas införande görs en tydligare åtskillnad mellan dels *diskriminering* och *trakasserier* och dels *kränkande behandling* och arbetet och ansvaret för att motverka de olika typerna

¹⁷¹ Myndigheten för skolutveckling (2003), s. 6.

¹⁷² SFS 2006:67 Lagen om förbud mot diskriminering och kränkande behandling av barn och elever, Stockholm, Utbildningsdepartementet.

¹⁷³ Arneback, Emma (2012), s. 163.

¹⁷⁴ I Skollagen 1985:1100 återfinns motsvarande stycke i 14.a kap.

av diskriminering och kränkningar har delats upp mellan två myndigheter.

En inledande schematisk bild åskådliggör indelningen och skillnaderna mellan begreppen.¹⁷⁵

Diskriminering	Kränkande behandling
<i>Uttryck:</i> Ett uppträdande som kränker elevens värdighet eller missgynnar eleven på grund av kön, <i>etnicitet</i> , religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning, könsöverskridande identitet eller ålder ¹⁷⁶	<i>Uttryck:</i> Kränkningar av en elevs värdighet som inte har samband med någon av diskrimineringsgrunderna, t.ex. p.g.a. övervikt, hårfärg m.m.
<i>Typer:</i> Direkt diskriminering, Indirekt diskriminering, Trakasserier	<i>Typer:</i> Kränkande behandling
<i>Lag:</i> Diskrimineringslag (2008:567)	<i>Lag:</i> Skollag (2010:800 6 kap.)
<i>Exempel på åläggande:</i> ¹⁷⁷ <ol style="list-style-type: none"> 1. Årlig likabehandlingsplan 2. Målinriktat och aktivt arbete för att främja lika rättigheter och möjligheter 3. Åtgärder för att förebygga och förhindra trakasserier utifrån diskrimineringsgrunderna 4. Handlingsplikt; utreda och vidta åtgärder för att förhindra diskriminering och trakasserier 	<i>Exempel på åläggande:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Årlig plan mot kränkande behandling 2. Målinriktat arbete mot kränkande behandling 3. Åtgärder för att förebygga och förhindra kränkande behandling 4. Handlingsplikt: utreda och vidta åtgärder för att förhindra kränkande behandling
<i>Tillsyn/Övervakning:</i> Diskrimineringsombudsmannen	<i>Tillsyn/Övervakning:</i> Skolinspektionen/ Barn- och elevombudet

Som framgår av bilden ovan kopplas diskriminering alltid samman med att personer missgynnas på grund av någon av de sju diskrimi-

¹⁷⁵ Schemat bygger på SFS 2010:800 Skollag; SFS 2008:567 Diskrimineringslag; Skolverket (2009c), s. 15ff; Skolverket (2009a) *Allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets allmänna råd), s. 6ff.

¹⁷⁶ Till skillnad från övriga diskrimineringsgrunder behöver skolan inte arbeta förebyggande för att förhindra diskriminering som har samband med könsöverskridande identitet och ålder. Läs mer på Diskrimineringsombudsmannens hemsida, tillgänglig via: www.do.se

¹⁷⁷ De två planerna för att motverka diskriminering och kränkande behandling kan sammanföras till en plan, eftersom arbetet mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling ofta hänger ihop.

neringsgrunderna. Att *etnicitet*¹⁷⁸, men även religion, utgör en diskrimineringsgrund länkar samman skolans arbete mot diskriminering med arbetet mot rasism.¹⁷⁹ Med *etnicitet* avses här identifikation med och känsla av tillhörighet till en viss grupp som delar samma "nationella eller etniska ursprung, hudfärg eller liknande förhållande"¹⁸⁰. Med *etnisk tillhörighet* åsyftas ofta en känsla av tillhörighet till en grupp som upplever sig vara kulturellt distinkt från andra grupper.¹⁸¹ Människor har i grunden rätt att själva bestämma sin etniska tillhörighet och kan även ha flera tillhörigheter samtidigt. Med begreppet *etnisk diskriminering* avses således att en person behandlas orättvist eller kränkande på grund sin etniska tillhörighet. Detta leder till att det framförallt är den vänstra spalten, med diskrimineringslagen och diskrimineringsombudsmannen i fokus, som påverkar skolans arbete mot rasism och således kommer att lyftas fram i detta avsnitt.

I diskrimineringslagen slås fast att diskriminering kan ta olika uttryck; *direkt* diskriminering, *indirekt* diskriminering och *trakasserier*. Med direkt diskriminering avses att en person missgynnas och behandlas sämre än någon annan på grund av personens koppling till en eller flera av diskrimineringsgrunderna. För att avgöra om en person utsatts för direkt diskriminering används ett förfarande där den problematiska händelsen ställs mot en jämförbar situation, antingen reellt eller fiktivt. Om det går att påvisa ett orsakssamband mellan missgynnandet och diskrimineringsgrunden föreligger direkt diskriminering. Ett praktiskt exempel kan t.ex. vara att personer med utländska namn sorteras bort vid anställning, att flickor inte får plats på vissa utbildningar med motiveringen "att det redan går så många flickor där" eller att par av samma kön inte får dansa tillsammans på skolbalen medan andra individer får dansa tillsammans.¹⁸²

Med indirekt diskriminering avses att en person missgynnas genom att "alla behandlas lika". Här handlar det om att den prak-

¹⁷⁸ Termen *etnicitet* ett mångtydigt och laddat begrepp som har getts och ges delvis olika innebörd i olika tider, på olika platser och inom olika samhälls- och kulturvetenskapliga vetenskapliga traditioner.

¹⁷⁹ Se t.ex. Diskrimineringsombudsmannen, Barn- och Elevombudet & Skolinspektionen (2009) *Förebygga diskriminering och kränkande behandling, främja likabehandling i skola: en handledning för att utforma en likabehandlingsplan/plan mot kränkande behandling i skolan*, Stockholm, Diskrimineringsombudsmannen, s. 9.

¹⁸⁰ SFS 2008:567 Diskrimineringslag 1 kap. 4§; Diskrimineringsombudsmannen, Barn- och Elevombudet & Skolinspektionen (2009), s. 9.

¹⁸¹ Schulz Lindholm Helena (u.å) *Etnicitet*, *Nationalencyklopedin*, tillgänglig via www.ne.se

¹⁸² SFS 2008:567 Diskrimineringslag; Skolverket (2009a), s. 28; Skolverket (2009c), s. 16; Diskrimineringsombudsmannen, Barn- och Elevombudet & Skolinspektionen (2009), s. 4.

tiska tillämpningen av t.ex. en tillsynes neutral regel eller bestämmelse leder till att personer blir missgynnade på grund av någon av diskrimineringsgrunderna. Principen om indirekt diskriminering kan åsidosättas om bestämmelsen eller regeln har ett berättigat syfte och det inte finns några andra, icke-diskriminerande tillvägagångssätt att nå målet. Exempel på indirekt diskriminering kan vara att bara servera en typ av mat i skolbetspisningen eller att alla huvudbonader förbjuds på en skola, vilket diskriminerar människor som av t.ex. religiösa skäl behöver äta annan mat eller bära huvudbonad.¹⁸³

För att det ska kunna bli fråga om direkt eller indirekt diskriminering förutsätts att den som diskriminerar befinner sig i någon typ av maktposition, vilket gör det möjligt att missgynna enskilda individer med utgångspunkt i någon av diskrimineringsgrunderna. I skolans värld är det huvudmannen eller skolan som gör sig skyldig till direkt eller indirekt diskriminering. Elever kan således inte diskriminera varandra, men däremot kan de utsätta varandra för trakasserier.¹⁸⁴ Om någon ur personalgruppen utsätter en elev för trakasserier kallas det diskriminering. Det är förbjudet för huvudmannen eller någon ur personalen att diskriminera elever eller att utsätta dem för kränkande behandling.¹⁸⁵

Trakasserier innebär att en person utsätts för en behandling som kränker dennes värdighet med utgångspunkt i någon av diskrimineringsgrunderna. Trakasserier kan ta sig många uttryck, från fysiskt våld (knuffar, slag) till verbala kränkningar (hot, svordomar, öknamn), psykosociala beteenden (osynliggörande, utfrysningar, grimaser) till texter och bilder (t.ex. teckningar, lappar, fotografier, sms, mms och meddelanden eller ryktesspridning på olika webcommunities). Trakasserier kan således ta sig samma uttryck som kränkande behandling (se högra spalten ovan), med den skillnaden att trakasserier kopplas samman med någon av diskrimineringsgrunderna. Det är den drabbade själv som avgör om denne blivit utsatt, men handlingarna ska vara tydliga och märkbara och innebära ”missgynnande i form av skada eller obehag som kränker den enskildes värdighet”¹⁸⁶ för att betraktas som trakasserier.

En viktig poäng i diskrimineringslagen är att den som diskriminerat eller trakasserat inte behöver ha haft ett medvetet ”elakt”

¹⁸³ Skolverket (2009c), s. 16f; Diskrimineringsombudsmannen, Barn- och Elevombudet & Skolinspektionen (2009), s. 4.

¹⁸⁴ Skolverket (2009a), s. 8.

¹⁸⁵ Skolverket (2012a), s. 9.

¹⁸⁶ Skolverket (2009c), s. 17.

uppsåt med sitt handlande – det är effekten och den drabbade som avgör.¹⁸⁷

Skolan uppdrag: Främja, Förebygga, Förhindra, Utredda och Åtgärda

Som konstaterats slår diskrimineringslagen fast att skolan ska bedriva arbete för att *dels* ”aktivt främja lika rättigheter och möjligheter”¹⁸⁸ och *dels* arbeta aktivt för att förebygga och förhindra alla former av diskriminering och trakasserier, både från elever och skolans personal.¹⁸⁹

Det främjande arbetet handlar om att skolan kontinuerligt och systematiskt ska bedriva ett målinriktat arbete för att stärka förutsättningarna för likabehandling och att motverka diskriminering och trakasserier. Detta kan t.ex. ske genom att skolan avsätter tid och resurser för att arbeta aktivt med värdegrundsfrågor, låter såväl personal som elever diskutera och medvetandegöra sig om normer och attityder, arbetar kontinuerligt för att skapa en trygg och inkluderande skolmiljö, införskaffar information och kunskap kring de olika formerna av diskriminering och de olika diskrimineringsgrunderna och initierar processer eller tar tillvara och uppmuntrar aspekter av verksamheten som påverkar likabehandlingsarbetet i positiv riktning. Arbete ska inte förädlas av några särskilda problem utan införlivas som en naturlig del av verksamheten.

Det förebyggande och förhindrande arbetet handlar om att minimera riskerna för diskriminering. Arbetet bygger på att skolan genom återkommande och systematiska kartläggningar, som omfattar såväl de olika diskrimineringsgrunderna som de olika typerna av diskriminering, identifierar och analyserar förekomsten av, och risken för, trakasserier och diskriminering – såväl i den egna organisationen som bland eleverna – och arbetar aktivt för att åtgärda de problem som aktualiseras. Detta sker genom att skolan, baserat på den specifika problembilden och analysen, sätter upp konkreta och uppföljningsbara mål och utarbetar strategier för att nå dessa. Åtgärderna bör kontinuerligt utvärderas.

Om diskriminering förekommer eller någon i personalen får kännedom om att en elev upplever sig ha blivit utsatt för trakas-

¹⁸⁷ Diskrimineringsombudsmannen, Barn- och Elevombudet & Skolinspektionen (2009), s. 7.

¹⁸⁸ SFS 2008:567 Diskrimineringslag 3 kap. 14§.

¹⁸⁹ SFS 2008:567 Diskrimineringslag 3 kap. 15§.

serier har verksamma en skyldighet att omedelbart anmäla, åtgärda och utreda händelsen. Skyldigheten att anmäla och utreda träder in i samma stund någon i verksamheten får kännedom om att en person ansett sig ha blivit utsatt. Personal ska direkt anmäla händelsen till rektor, vilken i sin tur har anmälningsplikt till skolans huvudman. Huvudmannen har det juridiska ansvaret att se till att händelsen utreds skyndsamt och att skolan vidtar de åtgärder som krävs för att problemen ska upphöra. Det ska således inte göras någon bedömning av hur allvarlig en händelse är innan den rapporteras vidare till rektor respektive huvudman. Det räcker med att den drabbade eleven råkat ut för händelsen vid ett tillfälle och det spelar ingen roll vad den uttalade avsikten bakom handlingen var. Det behöver heller inte finnas några övriga bevis än individens upplevelser för att utredningar ska inledas, inte heller spelar det någon roll om eleven vill eller inte vill att händelsen ska utredas. Utredningen bör ge en allsidig belysning av det som inträffat, analysera orsakerna och samla in så pass mycket information att det är möjligt att sätta in riktade åtgärder för att komma till rätta med problemet. Utredningen bör dokumenteras så att det blir tydligt vilka insatser skolan satt in och varför så att det blir möjligt att utvärdera åtgärderna. Om händelserna visar sig vara av systematisk eller återkommande karaktär kan utredningsverksamheten bli mer omfattande och långtgående. I samband med utredning bör skolan också bedöma om händelsen ska rapporteras vidare till andra myndigheter, t.ex. socialtjänst eller polis.

Till sist har skolan även skyldighet att snabbt vidta de åtgärder som skäligen kan krävas för att förhindra trakasserier eller diskriminering i framtiden. Åtgärderna ska, både på kort och lång sikt, leda till att trakasserier upphör, varpå de måste följas upp, utvärderas och dokumenteras.¹⁹⁰ För att snabbt komma till rätta med problemen krävs utarbetade rutiner och handlingsstrategier som är väl förankrade i hela verksamheten. Om verksam personal utsätter elever för diskriminering eller kränkande behandling, eller om skolan inte uppfyller de skyldigheter som preciserats ovan, kan huvudmannen bli skyldig att betala diskrimineringsersättning eller skadestånd till den kränkta eleven.¹⁹¹

¹⁹⁰ Skolverket (2012a), s. 36ff.

¹⁹¹ Skolverket (2012a), s. 9f.

Likabehandlingsplanen

Som ett viktigt steg i skolans arbete för likabehandling och mot diskriminering ska varje enskild verksamhet årligen utveckla en likabehandlingsplan. Planen formaliserar och kopplar samman skolans arbete för att främja lika rättigheter och möjligheter med arbetet med att förebygga, förhindra och åtgärda trakasserier och diskriminering. Av planen ska det konkret framgå vad skolan har gjort under det gångna året för att främja alla elevers lika rättigheter och förebygga och förhindra trakasserier samt vad skolan avser påbörja eller utföra under nästkommande år. Skolans arbete med likabehandling får således inte bygga på improvisation eller enskilda individers engagemang, utan ska genomsyra verksamheten och konkretiseras i en plan som omfattar hela skolan.

Enligt Skolverket, som utfärdar allmänna råd om hur författningar kan eller bör tillämpas, bör en väl utförd plan rymma en rad delelement. Planen bör innefatta:

1. En aktuell och verksamhetsspecifik *problemanalys* baserat på systematiska kartläggningar av förekomsten av olika typer av diskriminering och trakasserier på skolan.
2. Konkreta och *uppföljningsbara mål* som utgår ifrån kartläggningarna/analysen och som adresserar de olika diskrimineringsgrunderna. Planen ska också innefatta en tidsplanering som närmare preciserar vilka insatser som ska genomföras eller påbörjas under det kommande året för att förebygga diskriminering och trakasserier.
3. Konkreta *handlingsstrategier/åtgärdsförslag* som är tydligt kopplade till problem och mål och som klargör hur, vad, när och vilka som är ansvariga för att genomföra de främjande och förebyggande insatserna. Det bör också finnas en beskrivning av hur eleverna ska medverka i arbetet.
4. En beskrivning av hur de olika insatserna ska *följas upp och utvärderas*. Planen bör också rymma en sammanfattning som redovisar hur skolan lyckats nå det gångna årets mål.
5. En specificering av *tydliga rutiner* för hur skolans personal ska anmäla, utreda, åtgärda, följa upp och dokumentera konkreta fall av trakasserier. Alla verksamma inom skolan ska veta hur de ska agera när de får kännedom om diskriminering eller trakasserier. Planen ska tydliggöra hur ansvarsfördelningen ser ut, vilka åtgär-

- der som ska vidtas och av vem och hur informationen till berörda elever och vårdnadshavare ska ske.
6. Tydliga rutiner för hur elever och vårdnadshavare ska gå tillväga för att *anmäla diskriminering* eller trakasserier.
 7. *Visioner* som tydligt markerar skolans inställning till diskriminering och som visar skolans långsiktiga arbete och mål. Det bör bli tydligt hur skolan vill se ut och fungera för att den ska upplevas som en plats där alla känner sig trygga och respekterade.
 8. Likabehandlingsplanen bör också rymma en *övergripande förklaring* över diskrimineringslagens innehåll, diskrimineringsgrunderna och klargöra betydelsen av de centrala begrepp som förekommer. På så sätt skapas möjligheter för både lärare och elever att identifiera problem, samt att få kunskap om de rättigheter och skyldigheter som gäller i skolan. Att eleverna och lärarna får kunskap om de olika diskrimineringsgrunderna kan ses som ett led i det främjande arbetet mot diskriminering.¹⁹²

I enlighet med *Förordningen om barn och elevers deltagande i arbetet med planer mot diskriminering och lika behandling* (SFS 2006:1083)¹⁹³ ska likabehandlingsplanen tas fram, följas upp och ses över i samarbete med eleverna, men också personalens delaktighet i arbetet med planen är viktig.¹⁹⁴ Skolverkets målsättning är att likabehandlingsplanen ska fungera som ett tillfälle för kunskapsutveckling för alla som är delaktiga i framtagandet och att det ska vara ett "levande" dokument som ständigt utvecklas och hålls aktuellt. Planen ska bidra till framväxten av en gemensam syn på hur problemen med diskriminering ska förstås och hanteras i den specifika verksamheten.¹⁹⁵

¹⁹² Skolverket (2012a); Skolverket (2009a), s24ff; Skolverket (2009c), s. 18f; Utbildnings- och kulturdepartementet (2006) *Trygghet, respekt och ansvar: en sammanfattning av regeringens proposition 2005/05:38*, Stockholm, Regeringskansliet, s. 9; Skolverket (2009b) *Barn- och elevskyddslagen i praktiken: Förskolors, skolors och vuxenutbildningars tillämpning av lagen*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 327), s. 17ff, s. 56; Diskrimineringsombudsmannen, Barn- och Elevombudet & Skolinspektionen (2009), s. 21f.

¹⁹³ SFS: 2006:1083 Förordning om barns och elevers deltagande i arbetet med planer mot diskriminering och kränkande behandling, Stockholm, Utbildningsdepartementet.

¹⁹⁴ Skolverket (2009a), s. 24.

¹⁹⁵ Skolverket (2009b), s. 49, s. 60, s. 67.

Brottsbalken

De strafflagar som gäller i övriga samhället gäller också i skolan. Skolan är ”ingen fredad zon”, även om den terminologi som används i skolan ibland saknar direkta motsvarigheter i strafflagstiftningen.

De handlingar som utförs när någon trakasseras eller utsätts för annan kränkande behandling faller även ofta in under andra straffpunkter. Dessa regleras i brottsbalken. I brottsbalken återfinns en rad lagar som har betydelse för arbetet mot rasism och diskriminering, däribland lagar mot misshandel¹⁹⁶, skadegörelse¹⁹⁷, olaga hot¹⁹⁸, olaga tvång¹⁹⁹, olaga diskriminering²⁰⁰, förolämpning²⁰¹, uppvigling²⁰², förledande av ungdom²⁰³, olovlig kärverksamhet²⁰⁴, ofredande²⁰⁵ och sexuellt ofredande.²⁰⁶ Sveriges lagar förbjuder i stort sett alla former av yttranden med rasistisk innebörd, oavsett om de sker i skrift, muntligen eller genom andra medier.²⁰⁷ Ett brottsstraffvärde avgörs också av de motiv som legat bakom. Om något av ovanstående brott utförs med rasistiska motiv ses detta som en försvårande omständighet.

I Brottsbalken återfinns också lagen om hets mot folkgrupp. Lagen är central i arbetet mot rasistiska och främlingsfientliga yttringar och innebär att personer som ”i uttalande eller i annat meddelande som sprids hotar eller uttrycker missaktning för folkgrupp eller annan sådan grupp av personer med anspelning på ras, hudfärg, nationellt eller etniskt ursprung, trosbekännelse eller sexuell läggning”²⁰⁸ ska dömas till böter eller fängelse. Om meddelandet haft ”ett särskilt hotfullt eller kränkande innehåll och spritts till ett stort

¹⁹⁶ SFS 1962:700 Brottsbalk, Stockholm, Justitiedepartementet, 3 kap. 5§.

¹⁹⁷ SFS 1962:700 Brottsbalk, 12 kap. 1§.

¹⁹⁸ SFS 1962:700 Brottsbalk, 4 kap. 5§.

¹⁹⁹ SFS 1962:700 Brottsbalk, 4 kap. 4§.

²⁰⁰ Med olaga diskriminering menas att en näringsidkare eller anordnare av allmän sammankomst diskriminerar någon på grund av t.ex. hudfärg. Se SFS 1962:700 Brottsbalk, 16 kap. 9§.

²⁰¹ Med förolämpning menas att t.ex. kränka, skymfa eller smäda någon pga. av etnisk tillhörighet. Se SFS 1962:700 Brottsbalk, 5 kap. 3§. Högsta domstolen har t.ex. bedömt att kalla någon för ”jävla svartskalle” kan klassas som förolämpning. Se Regeringen (2001), s. 36.

²⁰² Med uppvigling menas att t.ex. försöka förleda andra till brottslig gärning. Se SFS 1962:700 Brottsbalk, 16 kap. 5§.

²⁰³ Med förledande av ungdom menas att bland barn och ungdom sprida information som kan verka förråande eller medföra allvarlig skada för ungas fostran, Se SFS 1962:700 Brottsbalk, 16 kap. 12§.

²⁰⁴ Med olovlig kärverksamhet menas att bilda eller delta i en sammanslutning som anses vara, eller utvecklas till, ett militärt maktmedel. Se SFS 1962:700 Brottsbalk, 18 kap. 4§.

²⁰⁵ Se SFS 1962:700 Brottsbalk, 4 kap. 7§.

²⁰⁶ Se SFS 1962:700 Brottsbalk, 6 kap. 10§.

²⁰⁷ Lärarförbundet (2006), s. 8.

²⁰⁸ SFS 1962:700 Brottsbalk, 8§.

antal personer på ett sätt som varit ägnat att väcka betydande uppmärksamhet”²⁰⁹ ska brottet bedömas som grovt, vilket ger minst 6 månaders fängelse.²¹⁰ I en dom 1996 slog Hösta domstolen fast att bärandet av nazistiska symboler kan utgöra hets mot folkgrupp.²¹¹

Om ett rasistiskt brott begås i skolan, och skolan väljer att anmäla händelsen till polisen, är det polisens sak att vidta åtgärder och utreda ärendet vidare. Skolan har inga rättigheter att agera polis, t.ex. att söka igenom väskor, öppna skåp utan förvarning, visitera elever eller beslagta föremål (märken, kläder etc.). Elevernas rätt till integritet är grundlagsskyddad och kan bara åsidosättas vid extrema situationer där föremål får beslagtas för att avvärja omedelbar fara.²¹²

Läroplanen och värdegrunden

Vid tidpunkten för fallstudiens genomförande reglerades verksamheten i gymnasieskolan av *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94*.²¹³ Sedan 2011 gäller istället *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, här kallad *Lgy11*.²¹⁴ I läroplanerna konkretiseras skollagen, de värden skolan ska lyfta fram och hur verksamheten i skolan ska utformas. Läroplanerna inleds med ett avsnitt om skolans värdegrund. I värdegrunden slås fast vilka normer och värderingar skolan ska förmedla och målsättningen är att alla barn- och ungdomar som genomgått skolåren ska dela de grundläggande värderingar som skolan är baserad på. Alla som arbetar i skolan ska således ta ställning för den värdegrund som beskrivs i läroplanerna, klart ta avstånd och aktivt motverka idéer och handlingar som strider mot den.²¹⁵

De formuleringar i den nya och gamla läroplanen som berör skolans arbete mot rasism, främlingsfientlighet och intolerans är i flera fall identiska. I de fall förändringar skett är de nya skrivningarna ofta snarlika de äldre, vilket innebär att något enstaka ord bytts ut eller att det skett mindre förtydliganden. I något enskilt fall har en skrivning tagits bort eller ändrats mer ingående. I följande text redovisas de skrivningar som var aktuella i samband med fallstudiens

²⁰⁹ SFS 1962:700 Brottsbalk, 8§.

²¹⁰ SFS 1962:700 Brottsbalk, 8§.

²¹¹ Regeringen (2001), s. 35.

²¹² Lärarförbundet (2006), s. 12; Myndigheten för skolutveckling (2003), s. 74.

²¹³ Utbildningsdepartementet (2006).

²¹⁴ Skolverket (2011c).

²¹⁵ Utbildningsdepartementet (2006), s. 4; Skolverket (2011c), s. 6.

genomförande 2009–2010. Där förändringar skett i samband med införandet av Lgy 11 återfinns dessa i notapparaten.

I inledningen till läroplanen för gymnasieskolan beskrivs hur skolan ska förankra de demokratiska värden det svenska samhället vilar på: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.”²¹⁶ Skolan har ett tydligt ”demokratiskt uppdrag” vilket omfattar att förmedla, förankra och gestalta demokratiska värden genom att lära ut, verka i och förkroppsliga demokratiska förhållningssätt. I detta ligger att arbeta mot alla former av kränkningar och diskriminering. Arbetet med värdegrunden är således ett av skolans viktigaste, och kanske också svåraste, uppdrag.²¹⁷ En skola som bygger på demokrati och alla människors lika värde och rättigheter kan aldrig acceptera att människor diskrimineras och kränks på grund av sin etniska tillhörighet.

Läroplanen är fylld av exempel på hur alla som verkar i skolan aktivt och medvetet ska ”motverka alla former och tendenser till trakasserier och förtryck av individer och grupper”²¹⁸, däribland rasism och främlingsfientlighet. I Lpf94 förtydligades skolans roll i arbete mot rasism i jämförelse med tidigare styrdokument, skrivningar som i de allra flesta fall gått vidare till Lgy11.²¹⁹ Redan i läroplanens inledning – ”Skolans värdegrund och uppgifter” – lyfts det konkreta arbetet mot rasism och främlingsfientlighet fram: ”Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av (...) etniskt tillhörighet (...). Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.”²²⁰ I inledningen slås även fast att skolan ska verka för att eleverna ska se värdet i kulturell mångfald och berikande samexistens. Skolan ska främja och stärka förståelse och förmåga till inlevelse gentemot andra människor och kulturer

²¹⁶ Utbildningsdepartementet (2006), s. 3.

²¹⁷ Myndigheten för skolutveckling (2003), s. 5, s. 11; Skolverket (2009c), 19f; Utbildningsdepartementet (2006), s. 3ff.

²¹⁸ Utbildningsdepartementet (2006), s. 3, s. 13. I Lgy11 är denna formulering utbytt mot att ”alla som arbetar i skolan ska aktivt främja likabehandling av individer och grupper”. Se Skolverket (2011c), s. 12.

²¹⁹ Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006), s. 27; Arneback, Emma (2012), s. 17.

²²⁰ Utbildningsdepartementet (2006), s. 3. I Lgy11 har begreppet ”trakasserier” byts ut mot ”diskriminering” samt att ”alla” lagts till framför ordet ”tendenser”.

och förbereda eleverna för ”ett samhälle med allt tätare kontakt över nations- och kulturgränser”.²²¹ Ett nyckelord är tolerans.²²² Internationalisering och den ökade rörligheten mellan nationer och kulturer ”ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.”²²³

Utöver värdegrunden rymmer läroplanen även en rad mål och riktlinjer som skolan ska uppnå eller sträva mot. Fler av dessa behandlar, indirekt eller direkt, arbetet mot rasism och främlingsfientlighet. Bland annat står att läsa att skolan särskilt ska förmedla kunskap som strävar mot att varje elev ”känner till och visar förståelse för andra kulturer”²²⁴ och har ”kunskaper om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia”.²²⁵ Skolan ska också sträva mot att alla elever värderingsmässigt ”respekterar andra människors egenvärde och integritet”²²⁶, ”förstår och respekterar andra folk och kulturer”²²⁷ och ”inte accepterar att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå människor”²²⁸. För att nå hit ska eleverna få hjälp att utveckla tolerans, förståelse, medmänsklighet, medkänsla, känsla av samhörighet, solidaritet, generositet, rättskänsla och förmåga till ansvarsstagande.²²⁹ Eleverna ska tillsammans med alla som arbetar i skolan utveckla dessa känslor till att även omfatta individer ”utanför den närmaste gruppen” och verka för solidaritet med ”eftersatta grupper både i och utanför vårt land”.²³⁰

I detta arbete har lärarna givetvis en central funktion att fylla. Enligt läroplanen ska de ”klargöra det svenska samhällets grundläggande värden och med eleverna diskutera konflikter mellan dessa värden och faktisk verklighet, öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problem-

²²¹ Ibid. s. 3, s. 6; Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006), s. 27.

²²² Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006), s. 26.

²²³ Utbildningsdepartementet (2006), s. 3. I Lgy11 har begreppet ”skyldigheter” bytts ut mot ”ett ansvar” samt att ”arbetar” bytts ut mot ”verkar”.

²²⁴ Ibid. s. 10. Denna skrivning är borttagen i Lgy11.

²²⁵ Ibid. I Lgy11 har de nationella minoriteterna specificerats som ”judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar”.

²²⁶ Ibid. s. 12.

²²⁷ I Lgy11 har meningen ersatts med ”kan samspela i möten med andra människor utifrån respekt för skillnader i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia.”

²²⁸ Utbildningsdepartementet (2006), s. 12. I Lgy11 har orden ”inte accepterar” bytts ut mot ”tar avstånd från”.

²²⁹ Ibid. s. 3.

²³⁰ Ibid. s. 13.

ställningar samt konsekvenserna av dessa”.²³¹ I samråd med övrig skolpersonal ska lärarna ”vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling.”²³² Lärarna ska också se till att alla elever, oavsett etnisk tillhörighet, får ett ”verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.”²³³

Lokala ordningsregler

Det är viktigt att komma ihåg att skolan inte är en allmän plats. För att utomstående ska få vistas på skolan krävs rektors tillstånd. Dessa tillstånd kan regleras i skolans lokala ordningsregler. Utöver de centrala styrdokument som reglerar skolans verksamhet har varje enskild skola möjlighet att själva utforma egna ordningsregler som styr t.ex. tillträde till skolan för utomstående grupper och personer, affischering, flygbladsutdelning, bokbord, möten, demonstrationer och bärande av kläder och symboler. Målsättningen med reglerna ska vara att garantera ordningen på skolan och de ska ha en neutral karaktär. Reglerna ska således gälla alla. Reglerna får aldrig användas för att inskränka yttrandefriheten och tryckfriheten eller för att exkludera en specifik grupp på grund av t.ex. ideologiska skäl och politiska åsikter. När t.ex. skolan bjuder in politiska partier måste urvalet således vara objektivt. Antingen bjuds alla partier in eller inga. Att bara bjuda in partier som är representerade i riksdagen eller kommunfullmäktige anses vara objektivt.

Ett partis åsikter får således i sig inte ligga till grund för utestängning från skolan, däremot kan en grupp vägras tillträde om det är motiverat av tydligt påvisbara ordningsskäl. Att eleverna på den egna skolan hotar att orsaka störningar om partiet/gruppen ges tillträde till skolan är inte tillräckligt skäl. Inte heller kan skolledningen använda sig av diskrimineringslagen för att stänga ute vissa grupper.

Således kan skolledningen reglera *om* affischer får sättas upp, *hur många* personer som får dela ut flygblad eller *om* bokbord får

²³¹ Ibid. I Lgy11 har begreppet ”grundläggande värden” bytts ut mot ”grundläggande demokratiska värden och de mänskliga rättigheterna” och ”konflikter mellan dessa värden” har bytts ut mot ”konflikter som kan uppstå mellan dessa värden och rättigheter och faktiska händelser”.

²³² Ibid. s. 13. I Lgy11 lyder samma formulering ”vidta nödvändiga åtgärder för att motverka, förebygga och förhindra alla former av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling”.

²³³ Ibid. s. 14. I Lgy11 har ordet ”verkligt” bytts ut mot ”reellt”.

hållas – men inte vilka som får göra det. Istället för att reglera vad som ska få spridas i skolan uppmanas all personal att motverka t.ex. rasism genom att påverka eleverna med värdegrundsarbete, öppen diskussion och ett aktivt avståndstagande. Skolans personal har således ett ansvar och en skyldighet att argumentera emot organisationer som motsäger de värden som återfinns i skollag och läroplan. Rasistiska åsikter får inte stå oemotsagda. Det saknas tydliga bestämmelser kring hur skolans personer ska agera vid misstanke om brott i samband med skolbesök, men om material eller information sprids som bryter mot lagen – t.ex. hets mot folkgrupp – ska detta givetvis anmälas till polisen.²³⁴

Ämnes- och kursplaner

För de enskilda lärarnas verksamhet spelar ämnes- och kursplanerna en central roll i att reglera vad som ska behandlas under lektionstid. I t.ex. *Värdegrundsboken* och den förra regeringens skrivelse *Nationell handlingsplan mot rasism, främlingsfientlighet, homofobi och diskriminering* slås fast att samhällskunskap och historia är viktiga för skolans arbete med värdegrundsfrågor och därmed även för arbetet mot rasism.²³⁵ I dessa ämnen förbereds eleverna för ett aktivt deltagande i samhällslivet, tränas i att tänka kritiskt och får en djupare förståelse för hur samhället, grupper och individer fungerar – både förr och nu. Eleverna ska få verktyg för att kunna förstå, ta ställning till och argumentera kring samhällsfrågor och människors livsvillkor. I kursplanerna till ämnena betonas demokrati, demokratifrågor och mänskliga rättigheter, både som allmänt förhållningssätt och som konkreta undervisningsinslag.

I de ämnes- och kursplaner som reglerade lärarnas arbete vid tidpunkten för fallstudien återfanns en rad skrivningar med direkt bäring på arbetet mot rasism, främlingsfientlighet och intolerans. I ämnet samhällskunskap skulle skolan t.ex. sträva efter att eleverna ”omfattar och praktiserar demokratins värdegrund”, utvecklar ”kunskaper om de mänskliga rättigheterna” och ”utvecklar kunskap om förståelse av det mångkulturella samhället”. Eleverna skulle ges förutsättningar att ”förstå de värden som ligger i kulturell mångfald och att känna respekt för mänskliga rättigheter samt att kunna ta avstånd från olika former av förtryck”. Kunskaper om och förstå-

²³⁴ Skolverket (2010a); Läraförbundet (2006), s. 13.

²³⁵ Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000) s. 54, s. 89; Regeringen (2001), s. 57.

else för nationella minoriteter och deras roll i samhället lyftes fram som en viktig aspekt i undervisningen.²³⁶

I historia framhölls vikten av att elever tillägnade sig en ”förståelse som befrämjar samarbete över både sociala, etniska och geografiska gränser.” Ämnet skulle skapa förutsättningar för ”internationellt samarbete samt ökad förståelse i en multietnisk, konfliktfylld värld” och både fördjupa insikterna om den egna identiteten och kulturarvet ”liksom om andras, inte minst nationella minoriteters, ursprung och kultur”. Historieämnet skulle stärka värden som ”hänsyn, solidaritet och tolerans” och träna eleverna förmåga till inlevelse, vilket omfattade att förstå människor utifrån deras förutsättningar och villkor.²³⁷

I de nya ämnes- och kursplaner som gäller från och med höstterminen 2011 är de flesta av ovanstående formuleringar utbytta eller strukna. Överlag läggs mindre fokus på eftersträvansvärda normer, egenskaper och ideal, som t.ex. att eleven ska ”praktisera demokratins värdegrund” eller utveckla ”tolerans”, ”hänsyn”, ”solidaritet” och en ”förståelse som främjar samarbete över kulturgränser”. Den bakomliggande tanken har varit att renodla bland skolans olika styrdokument. Frågor som berör skolans uppdrag att överföra värderingar och normer återfinns i läroplanerna, vilka gäller alla som är verksamma i skolan, medan de nya kurs- och ämnesplanerna rymmer mer övergripande skrivningar och en tydligare precisering av kunskapsmål. I målen för samhällskunskap skrivs t.ex. att eleverna ska utveckla kunskaper om ”demokratins och de mänskliga rättigheterna”, såväl ”individuella” som ”kollektiva” rättigheter, samt att eleverna ska lära sig om ”gruppers och individers identitet, relationer och sociala livsvillkor med utgångspunkt i att människor grupperas utifrån kategorier som skapar både gemenskap och utanförskap”. Med ”kollektiva rättigheter” avses t.ex. ursprungsbefolkningars rättigheter och med begreppet ”kategori” avses här klass, kön, etnicitet, sexualitet, nationalitet, religiös tillhörighet eller kulturell tillhörighet. På högre nivåer i samhällskunskap ska eleverna få kunskap om ”det nutida samhällets politiska utveckling” där faktorer som t.ex. nationalism och kolonialism tas i beaktande. Eleverna ska också få lära sig om hur överförandet av vetenskapliga begrepp till var-

²³⁶ SKOLFS 2000:7 *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier i ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan*, tillgänglig via www.skolverket.se

²³⁷ SKOLFS 2000:60 *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier i ämnet historia i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*, tillgänglig via www.skolverket.se

dagsspråket, som t.ex. ”ras” och ”kultur”, påverkar individen och samhällsdebatten.²³⁸

I ämnet historia ska eleverna få kunskap om viktiga globala förändringsprocesser och händelser, t.ex. ”migration”, ”kolonialism”, ”diktaturer”, ”folkmord”, ”internationellt samarbete” och ”olika syn på människors värde”. Ämnet ska också belysas utifrån olika perspektiv, däribland etnicitet, och behandla vilken betydelse historia och idéer om gemensamma kulturarv har för formandet av identitet och verklighetsuppfattning.²³⁹

Sammanfattning och kommentar utifrån inramningsteoretiska utgångspunkter

Som konstaterades redan i kapitlets första stycke är skolan ingen värdeneutral plats. Ovanstående genomgång av de lagar och styrdokument som reglerar skolans verksamhet förtydligar skolans uppdrag att agera mot rasism och främlingsfientlighet. Klart är att rasism och främlingsfientlighet aktivt ska motarbetas – både idémässigt och vid de tillfällen fenomenen tar sig praktiska uttryck. Lärar- och rektorsrollen rymmer således en *inneboende antirasistisk hållning* som, förenklat, utmynnar i ett tvådelat uppdrag:

- För det första ska verksamma inom skolan agera antirasistiskt genom att aktivt ta ställning och motverka rasism genom främjande, förebyggande, förhindrande, utredande och åtgärdande insatser.
- För det andra ska anställda på skolan sprida värderingar som ligger i linje med grundläggande antirasistiska ideal till eleverna. Det sistnämnda blir allra tydligaste genom skrivningar i läroplanen som t.ex. lyfter fram att elever ska omfamna idéer som t.ex. alla människors lika värde, se värdet i kulturell mångfald, ha kunskap, förståelse och respekt för andra kulturer och inte acceptera att människor utsätts för kränkningar eller förtryck. Förståelse, medmänsklighet, tolerans, medkänsla, solidaritet, samhörighet, generositet och ansvarstagande utmålas som eftersträvningsvärda

²³⁸ Skolverket (2011h) *Ämnes- och kursplaner i Samhällsvetenskap 1a1, 1a2, 1b, 2, 3 och internationella relationer*, Stockholm, Skolverket; Skolverket (2011b) *Kommentarer till gymnasieskolan ämnesplan i samhällskunskap*, Stockholm, Skolverket, tillgängliga via www.skolverket.se

²³⁹ Skolverket (2011g) *Ämnes- och kursplaner i Historia 1a1, 1a2, 1b, 2a, 2b och 3*, Stockholm, Skolverket; Skolverket (2011a) *Kommentarer till gymnasieskolan ämnesplan i historia*, Stockholm, Skolverket, tillgängliga via www.skolverket.se

ideal. Målsättningen är att få eleverna att både förstå och leva efter dessa ideal.

Trots att lagar och styrdokument är tydliga med *att* rasism och främlingsfientlighet är att betrakta som ett problem och *att* alla som verkar i skolan är skyldiga att aktivt motverka rasism säger de förhållandevis lite om *vad* uppdraget innebär mer konkret, *hur* det ska utföras eller *varför* det är viktigt, t.ex. finns begränsad information om hur begreppet rasism ska definieras och förstås, vilka handlingsstrategier som ska användas eller på vilka argument arbetet bör vila.

Den som söker sig till styrdokumentet för att hitta ett tydligt, sammanhängande ramverk med väl utvecklade och integrerade diagnostiska, prognostiska och motiverande element blir således besviken. De flesta lagar och styrdokument rör sig på en övergripande nivå och rymmer mer generella, tolkningsbara formuleringar kring problem, mål, visioner eller handlingsstrategier. Ett tydligt exempel är läroplanens formulering kring hur arbetet mot främlingsfientlighet ska gå till; att "främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser."²⁴⁰ Skrivningen lämnar stort utrymme för tolkning. Det som står klart är återigen *att* läraren ska agera aktivt, men hur är oklart. Tanken är också att kunskap och diskussion ska utgöra botemedel, men på vilket sätt eller varför förblir obesvarat. Ett liknande exempel är hur diskrimineringslagstiftningen slår fast att skolan ska vidta "de åtgärder som skäligen kan krävas"²⁴¹ för att trakasserier ska upphöra.

I flera av de lagar och styrdokument som börjat gälla från höstterminen 2011 är skrivningarna, med avseende på arbetet mot rasism och främlingsfientlighet, än mer generella, i synnerhet i de nya ämnes- och kursplanerna. Många av de skrivningar som tidigare berörde såväl eftersträvansvärda ideal och egenskaper (t.ex. "hänsyn", "tolerans", "solidaritet" och "samarbete över etniska gränser") som kunskaper och förståelse (t.ex. för "andra kulturer", "etniska minoriteter" och det "mångkulturella samhället") har ersatts med övergripande formuleringar om "mänskliga rättigheter", "demokratiska värderingar" och arbete mot "diskriminering". Det har blivit tydligt att det mer juridiska språkbruk som succesivt införts sedan Barn- och elevskyddslagen trädde i kraft 2006 nu kommit att prägla majoriteten av skolans styrdokument. Slutsatsen styrks av Arneback som

²⁴⁰ Skolverket (2011c), s. 5; Utbildningsdepartementet (2006) s. 3.

²⁴¹ SFS 2008:567 Diskrimineringslag, 2 kap. 7§.

i en avhandling från 2012 konstaterar att det nya språkbruket ”medför att begrepp som tidigare varit framträdande trängs undan, bland dessa återfinns orden främlingsfientlighet och rasism som inte används i samma utsträckning (...). Det innebär inte att företeelserna inte berörs utan snarare att de nu ryms inom nya språkliga kategorier, till följd av en ny juridisk logik i skolan.”²⁴²

Ur ett inramningsteoretiskt perspektiv bidrar dokumenten – de gamla och än mer de nya – således med lite konkret material som kan användas för att skapa tydliga, effektiva och genomarbetade ramverk. De pekar snarare ut en riktning än bidrar med faktiskt innehåll.

Detta är i sig inte förvånande. Skolan regleras i hög utsträckning av ”ramlagstiftning” och tolkningsbara styrdokument, vilket innebär att de antar en mer övergripande karaktär och lämnar en stor del av konkretiseringen och förverkligandet till skolorna och den verksamma personalen. För att bistå med dessa tolkningar ger t.ex. Skolverket, Diskrimineringsombudsmannen och Barn- och elevombudet ut stödmaterial som ska förtydliga och konkretisera lagstiftningen. Lagarna och styrdokumenterna erbjuder således inget kollektivt ramverk i sig, men en del av dokumenten kan emellertid – om de följs och fördjupas med hjälp av myndigheternas råd – bidra till utvecklandet av ett effektivt ramverk inom skolan. De tydligaste exemplen på detta är värdegrundens formuleringar samt diskrimineringslagens specificering av olika former av diskriminering och kravet på främjande, förebyggande, förhindrande, utredande och åtgärdande insatser – allt konkretiserat i en likabehandlingsplan. Den sistnämnda är extra intressant ur ett inramningsperspektiv.

Som konstaterats tidigare i kapitlet ska likabehandlingsplanen vara ett resultat av en kollektivt meningsskapande process som omfattar både skolläring, lärare och elever. Arbetet ska resultera i en gemensam problembild, konkreta mål för att motverka diskriminering, handlingsstrategier och åtgärdsprogram för både långsiktigt och kortsiktigt arbete, en tydlig ansvarsfördelning och tidsperspektiv, visioner, uppföljningar, utvärderingar och en redogörelse för definitioner och begrepp som används i skolans arbete mot diskriminering. För att få kännedom om den aktuella situationen, skolans behov och för att kunna sätta upp relevanta mål ska planen dessutom föregås av en årlig kartläggning av respektive skolas diskrimineringsproblematik, vilket borde skapa förutsättningarna för en

²⁴² Arneback, Emma (2012), s. 22.

logisk överrensstämmelse mellan problemformulering, orsaksanalys, mål och lösningsförslag. Likabehandlingsplanen beståndsdelar, och Skolverkets allmänna råd för att konkretisera arbetet, har således tydliga likheter med inramningsteorins resonemang om vikten av väl utvecklade diagnostiska, prognostiska och motiverande ramar och bidrar, givet att myndigheternas rekommendationer följs, till vad som närmast kan liknas vid ett tydligt och sammanhängande kollektivt ramverk på den enskilda skolan. Skollagstiftningen och inramningsteorins syn på vad som krävs för att bedriva ett framgångsrikt arbete mot rasism tycks i många fall sammanfalla, även om de genomgångna dokumenten i sig erbjuder lite material för skapandet av effektiva ramverk.

I nedanstående avsnitt av fallstudien fokuseras hur de intervjuade på den studerade skolan tolkar de lagar och styrdokument som reglerar arbetet mot rasism och sitt uppdrag, samt hur skolans egna dokument utformats och efterlevs.

Fallstudie: Hur tolkar verksamma på Lanneskolan sitt uppdrag utifrån aktuella styrdokument?

Trots att de lagar och styrdokument som reglerar skolans verksamhet är tydliga med *att* skolan ska motverka och agera mot rasism uttrycker majoriteten av de intervjuade lärarna på Lanneskolan en osäkerhet kring *hur* det är tänkt att de ska förstå begreppet och *vad* de förväntas göra mer konkret. Av en del lärare beskrivs styrdokumentet som "luddiga" och skrivna i för "allmänna ordalag" och flera påpekar att de inte fått någon närmare hjälp att definiera begreppet, vare sig av Skolverket eller skollagstiftningen. En lärare uttrycker det som att Skolverket är bra på att skriva "tomma ord", fyllda av utrymme för subjektiva tolkningar, men "vad betyder ord som (...) rasism egentligen?". En annan menar att han varken är i behov av eller vill ha hjälp, att begreppet rasism är något självklart som man inte behöver stöd för att förstå; "Jag läser inte Skolverkets sidor". "Det kommer ju så mycket papper och grejer (...) och man kanske är lite förmäten och försöker att skita i mycket. Man tycker ju rasism – det vet jag ju vad det är!". En tredje säger att det har pratats en del i fikarummet eller i arbetslaget, men att det saknats en gemensam, djupare diskussion kring begreppet.

Flera påpekar också att de får lite hjälp att omvandla styrdokumentens skrivningar och intentioner till praktik. Få intervjuade tycks ha reflekterat kring vad styrdokumenten ålägger dem att göra specifikt och konkret mot rasism, utan flera väljer istället att tolka in det i läroplanens övergripande värdegrundsarbete om att "göra alla elever till demokrater" eller att främja "alla människors lika värde" och "det demokratiska styrelseskicket". För att lyckas menar lärarna att styrdokumenten ålägger dem att ge "kunskap" och "information", "upplysa", "fostra", "inte acceptera kränkningar" och "ta diskussionen". En del säger att de försöker att skapa förståelse för det "annorlunda" eller göra eleverna till "trygga människor" genom att förändra grundläggande värderingar och attityder och stärka deras självkänsla. Sammantaget framkommer att tolkningen och realiseranden av styrdokumentens praktiska intentioner kring rasism omges av stor osäkerhet, något som också återspeglas av gymnasiechefen som säger att "Personalen här har, som många av oss, fullt sjå med att klara morgondagen (...) inom det ämne de ska undervisa i och de här sakerna som skolan dessutom ska göra är väldigt lätta att de hamnar i andra hand".

Arbete mot diskriminering

För att konkretisera och realisera arbetet för likabehandling och mot olika former av diskriminering har Lanneskolan utvecklat ett antal dokument och arbetsmetoder som ska vägleda lärarna. Den mest centrala ska vara likabehandlingsplanen. På Lanneskolan har man valt att sammanfoga den årliga planen mot kränkande behandling och likabehandlingsplanen till ett dokument. Grunden till likabehandlingsplanen har tagits fram av Elevhälsan och dokumentet utgår från den sedan 2006 avskaffade Barn- och elevskyddslagen. Vid tidpunkten för fallstudien var planen både inaktuell, kortfattad och ofullständig. Den inleds med korta definitioner av begreppen diskriminering och kränkande behandling, fåordig information om skolans förebyggande arbete samt en åtgärdsplan vid kännedom eller misstanke om kränkningar. Av dokumentet framgår att verksamma vid skolan ska vända sig till Elevhälsan vid misstankar om att elever far illa. På Elevhälsan använder man sig av en åtgärdsplan mot mobbning för att bemöta alla former av kränkande behandlingar och trakasserier. I planen

finns inga specifika skrivningar, information eller åtgärder kopplade till diskrimineringsgrunderna. Åtgärdsplanen bygger på att den drabbade kallas till individuellt samtal om det inträffade där det reds ut vad som hänt och vilka som varit iblandade. Därefter kallas den/de som kränkt eller trakasserat till samtal där de får information om skolans policy kring diskriminering och kränkande behandling. Policyn består av att ”varje elev har rätt att vistas på skolan utan att bli kränkt” samt att mobbing som inte upphör kan resultera i avstängning. Den skyldiga uppmanas reflektera över vad de ska göra för att få slut på mobbingen, när de ska börja sitt nya agerande och vad de ska säga när de träffar kompisarna i klassrummet igen. Alla parter kallas till uppföljningssamtal för att se att problemen upphört. Om brottsliga handlingar begåtts ska detta anmälas till polis.

Elevhälsan beskriver att likabehandlingsplanen varit ute på remiss i klasserna, men bland de intervjuade eleverna är det få som överhuvudtaget hört talas om att den finns och ingen säger sig ha deltagit i framtagandet; ”jag har inte hört om nån likahetsplan”, ”finns det en sån?” och ”vi fick typ läsa den en gång, sen var det inget mer” är typiska svar. Två av eleverna, som funderat mycket kring elevdemokratien på skolan, menar att bristerna i arbetet med likabehandlingsplanen återspeglar problemet med elevinflytande på skolan. Eleverna är djupt kritiska till hur beslutsmekanismerna fungerar och menar att ledningen tycks ha inställningen att ”eleverna inte vill påverka”.

Flera lärare har också bristande kunskaper om innehållet i planen och är osäkra på var de ska vända sig, hur de själva ska gå vidare och hur ansvarsfördelningen ser ut om det uppdraget trakasserier på skolan, något som inte förvånar gymnasiechefen som menar att ”Skulle du nu gå och fråga lärarna skulle jag tippa att minst hälften är okunniga om hur de ska göra. Det tror jag (...) Man kan ju se det som någonting positivt. Att det har hänt så pass sällan att de aldrig haft nån anledning att gå in i nån personalpärm och se vad som står där, eller också att det tråkiga att vi har påmint om det för sällan. Någonstans däremellan ligger sanningen.”

Reaktiva insatser

Gymnasiechefen själv menar att skolan framförallt tar tag i frågor som berör rasism i den stund problem uppdagas och att huvudansvaret för att motverka olika former av trakasserier ligger hos lärarna. Utgångspunkten är att de ska ta hand om problemet själva eftersom "lärare som tar hjälp utifrån sjunker i anseende hos eleverna". Bara i de fall lärarna misslyckas ska uppgifterna rapporteras vidare till rektor eller Elevhälsa. En av lärarna, som tvingats ta itu med flera fall av trakasserier, menar å sin sida att skolan saknar tydliga och kända rutiner och riktlinjer för hur detta ska hanteras och menar att man som lärare känner sig vilsen, osäker och ensam i arbetet, men den ständiga frågan "gör jag rätt?" ekandes i bakhuvudet. Läraren har vid flera tillfällen sökt vägledning och hjälp från ledningen men upplever stödet som litet.

Utöver likabehandlingsplanen arbetar Lanneskolan också med mentorskap som ett led i arbetet mot trakasserier och kränkande behandling. Syftet är bland annat att eleven ska ha en lärare som "bryr sig lite extra", tidigt kan upptäcka problem och hjälpa till att få en helhetsbild över utbildningen. Utvecklingssamtal med mentorn ska ske minst en gång per termin, men tanken är att eleven ska kunna komma till mentor vid behov, både när det rör studierna, trivsel och personliga problem. En av lärarna, som tvivlar på systemets effektivitet, säger att "man lever väl lite på hoppet att eleverna själv ska komma".

Varje år genomför skolan också ett antal enkätundersökningar bland eleverna, en av dessa kartlägger förekomsten av "mobbing". Enkäten liknar en traditionell trivselenkät som ställer frågor kring t.ex. "om stämningen är bra i gruppen/skolan", om eleven känner sig trygg i omklädningsrum/klassrum/skolgården/matsalen etc. om eleverna upplever att skolan gör tillräckligt för att motarbeta mobbing/hot/våld eller om eleverna blivit "mobbade"/"mobbat" på något sätt. I enkäten finns inga frågor som skulle kunna fånga upp förekomsten av rasism specifikt och gymnasiechefen menar att det inte finns några andra systematiska försök att kartlägga den aktuella problembilden. Gymnasiechefen säger att "Jag vet inte om vi för någon aktiv kamp såttillvida att vi arbetar för att upptäcka det. Det är i intermezzon som händer som vi i så fall tar tag i det som hänt. (...) Det är

inte så att vi i det dagliga arbetet är ute och letar i korridorerna efter rasism. Det kan jag inte påstå.”

Det vardagliga arbetet på skolan styrs också av en A4 med generella trivselregler som sitter uppklistrade på dörrar runt om i skolan. Här står att läsa att alla som vistas på skolan måste ”respektera varandra oavsett ålder, kön och grupptillhörighet”, ”aldrig medvetet kränka någon med ord blickar eller kroppsspråk” och att alla ska ”behandla varandra artigt och omtänksamt”. Gymnasiechefen menar att om alla bara följer de här ”oerhört enkla, få reglerna” så borde skolan inte ha några problem med trakasserier. Att följa dessa är allas ansvar.

Styrdokumentet och de intervjuades inställning och kunskap om dess innehåll kommer att analyseras mot slutet av rapporten. I nästa del tas steget återigen upp till en mer övergripande nivå för att redogöra för centrala delar av den forskning som finns kring hur gymnasieskolor bör arbeta mot rasism och främlingsfientlighet.

Del III Insatser mot rasism

Vad gör svenska gymnasieskolor i praktiken för att motverka rasism – en forskningsöversikt

Målsättningen med följande avsnitt är att ge en bild över centrala delar av den forskning som bedrivits kring gymnasieskolors och lärares konkreta, praktiska arbete mot rasism och främlingsfientlighet. Forskningen på området är begränsad, speciellt i relation till många andra länder. Sedan 90-talet har intresset för frågor som berör etnicitet, mångkultur och rasism i skolan förvisso ökat – och perspektiven har succesivt vidgats från att framförallt fokusera på språkfrågor och betydelsen av språkundervisning för lyckad integration till att handla om värdegrundsarbete, pedagogik, metodik, skolors förväntningar på elever, lärarrollen i det mångkulturella klassrummet och den etniska tillhörighetens betydelse²⁴³ – men studier som explicit berör antirasism är dock fortfarande sällsynta. I en av Skolverkets kunskapsöversikter från 2006, som explicit fokuserar på mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola, konstateras att den akademiska ”forskningen kring lärares strategier mot rasism betecknas som näst intill obefintlig”²⁴⁴ och i en avhandling från 2012 beskrivs den tidigare forskningen kring bemötandet av främlingsfientlighet i gymnasieskolan som ”mycket sparsam”.²⁴⁵

Några av de kunskapsproducenter som emellertid existerar inom fältet är de myndigheter som arbetar/arbetade med skolfrågor och som har inrättats för att konkretisera de lagar, mål och riktlinjer som anges i skollag, läroplaner och övriga nämnda styrdokument.²⁴⁶ Genom åren har myndigheterna arbetat fram flera rapporter som syftar till att granska, utvärdera och utveckla arbetet mot diskriminering och kränkande behandling i skolan.

Flera av dessa rapporter har redan lyfts fram (se ”Problemen med rasism i svensk gymnasieskola – vad säger tidigare forskning?”). Nedan följer en kompletterande översikt över publikationer från det senaste decenniet som framförallt fokuserar på det konkreta arbetet mot rasism.

²⁴³ Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006), s. 35, s. 61.

²⁴⁴ Ibid. s. 61, se även s. 31ff.

²⁴⁵ Arneback, Emma (2012), s. 38.

²⁴⁶ Framförallt Skolverket, Skolinspektionen, den numera nedlagda Myndigheten för skolutveckling och Diskrimineringsombudsmannen. Myndigheten för skolutveckling arbetade bland annat med värdegrundsfrågor och för att förbättra skolors arbete mot kränkande behandling. Se Myndigheten för skolutveckling (2003), s. 75.

Med fokus på värdegrunden och konkreta handlingsplaner

2000 gav Skolverket ut *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*²⁴⁷. Boken var en sammanfattning och konkretisering av det värdegrundsprojekt som initierats av den socialdemokratiska regeringen 1999 i syfte att stärka arbetet med värdegrundsfrågor i skolan. Författarna konstaterar att skolans uppdrag med värdegrundsfrågor, och därmed också arbetet mot rasism, visat sig svårt att omsätta i praktiken och att arbetet ofta vilar på ”en bräcklig grund”²⁴⁸. Arbetet är lågt prioriterat, såväl tids- som resursmässigt, och har låg status bland elever eftersom det sällan relaterar till betyg.²⁴⁹ Det är ofta beroende av enskilda eldsjälar, skolledningens egna val att prioritera frågorna och den praktiska verksamheten inom enstaka ämnen som blir ”bärare av värdegrunden och får fungera som vaccin mot antidemokratiska och kränkande handlingar”.²⁵⁰ Arbetet med värdegrunden hanteras alltför ofta som en sidofråga, lyfts ut (t.ex. i form av temadagar eller ämnet ”livskunskap”), eller blir ett ”poetiskt orosmoln” som upplevs oprecist, komplext och svårt att integrera i det vardagliga arbetet.²⁵¹

Författarna menar att den största utmaningen för skolan är att få värdegrundens ideal att genomsyra hela den praktiska verksamheten. Det viktigaste är inte vad skolan säger retoriskt, utan hur den fungerar i praktiken. De värderingar eleverna får med sig formas inte bara av undervisningen utan även av ”den atmosfär, anda och de möten som sker i både formella och informella lärandemiljöer”.²⁵² Författarna betonar vikten av att ge tid åt, och skapa en miljö som uppmuntrar till, möten, samtal och dialog kring etiska och moraliska förhållningssätt och som bryter sociala och kulturella barriärer, samtidigt som de tydliggör och markerar värdegrundens ideal. Enligt författarna har den öppenhet och pluralism som ska präglade skolans verksamhet tydliga gränser och gäller inte ”ståndpunkter som entydigt strider mot värdegrunden”, däribland ”rasism, nazism, sexism och förhållande av våldet”.²⁵³ Anställda på skolan får således inte företräda värden som strider mot läroplanens värdegrund utan ska själva ”visa att de omfattar de grundläggande värdena i praktisk handling. Personalen måste stå för och företräda demokratiska värden

²⁴⁷ Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000)

²⁴⁸ Ibid. s. 98, s. 94f.

²⁴⁹ Ibid. s. 79f, s. 82f.

²⁵⁰ Ibid. s. 98, s. 83.

²⁵¹ Ibid. s. 98.

²⁵² Ibid. s. 54f.

²⁵³ Ibid. s. 97.

och också verka i enlighet med dem. Som professionell räcker det inte att passivt acceptera värdegrunden. Uppdraget kräver aktiva insatser.”²⁵⁴

Författarna pekar på en rad åtgärder som kan bidra till att stärka arbetet med värdegrunden, och därigenom också arbetet mot rasism. Bland åtgärdsförslagen märks t.ex. att skolan måste avsätta tid och resurser för att konkretisera värdegrundens mer övergripande formuleringar så att de blir specifika, anpassade och relevanta för den lokala verksamheten. Personalen måste beredas tid för utbildning, kompetensutveckling och kontinuerlig diskussion och reflektion. Genom att göra en problemanalys på den aktuella skolan och utifrån denna formulera egna mål och övergripande strategier, vilka bör sammanfogas i mer sammanhållande styrdokument, skapas förutsättningar för utvecklande av ett gemensamt förhållningssätt kring såväl aktuella problem som värdegrundsfrågor. Om denna gemensamma förståelse saknas, och vuxna och elever t.ex. tolkar problem på olika sätt, minskar möjligheterna att förebygga och motarbeta åsikter och handlingar som strider mot värdegrunden.²⁵⁵ Att arbeta efter färdiga modeller rekommenderas inte. De skolor som lyckats bäst i sitt arbete har, utöver ovanstående, lyckats integrera norm- och värdediskussioner i det vardagliga arbetet, gett såväl lärare som elever möjlighet till inflytande och fördelat ansvaret för arbetet mot kränkningar på alla i skolan. Eleverna kan räkna med att alla vuxna i skolan tar sitt ansvar, oavsett om problemen uppdagas i eller utanför klassrummet.²⁵⁶

Myndigheten för skolutvecklings rapport *Olikas lika värde*²⁵⁷ från 2003 har varit central för arbetet mot diskriminering i skolan, i synnerhet genom att poängtera behovet av konkreta och väl utvecklade handlingsplaner. Rapporten rymmer bland annat en genomgång av konkreta metoder och strategier som skolor använder för att motverka kränkningar och diskriminering, varav en del är direkt kopplade till arbetet mot rasism.²⁵⁸ Det gemensamma draget hos det tjugotal modeller som nämns är att de i huvudsak strävar efter att öka eleverna och personalens förståelse och kunskap om diskriminering och använder samtalet som instrument för att nå förändring. Genom samtalet ska eleverna utveckla mer demokratiska,

²⁵⁴ Ibid. s. 55.

²⁵⁵ Ibid. s. 88.

²⁵⁶ Ibid. s. 89f.

²⁵⁷ Myndigheten för skolutveckling (2003).

²⁵⁸ Ibid. s. 45ff.

empatiska, solidariska och toleranta värderingar och nå förståelse för andra människor.²⁵⁹

I rapporten framkommer att ett vanligt problem är att skolorna väljer metoder utan att tillräckligt fundera över vilka ”problem som ska lösas, vilka mål man vill uppnå eller vilken teori och människosyn som ska ligga till grund för arbetet”.²⁶⁰ Många pedagoger saknar dessutom kunskaper om hur de ska förebygga och hantera olika former av kränkningar, mycket på grund av brister i lärarutbildningen. I rapporten beskrivs att rasism sällan lyfts in som en naturlig del av undervisningen, utan att arbetet mot rasism ofta aktualiseras när skadan redan är skedd och blixtsatser blivit nödvändiga.²⁶¹

För att förbättra arbetet mot kränkande handlingar diskuteras en mängd framgångsfaktorer som påverkar verksamheten i positiv riktning. Här lyfter författarna bland annat fram ett tydligt ledarskap och ansvarsfördelning, mindre elevgrupper och skolor, en trivsam fysisk arbetsmiljö, inflytande och delaktighet för både elever och lärare och ökad vuxennärvaro i skolan – inte bara på lektioner. Författarna belyser också vikten av olika former av värdegrundsarbete. Skolan bör ha integrerat värdegrundsarbete i den vardagliga verksamheten, ha klara mål och visioner förankrade i värdegrunden, en gemensam helhetssyn på skolans uppdrag i fråga om arbetet mot diskriminering, tid avsatt för värdegrundsarbete och samtal och erbjuda kompetensutveckling i värdegrundsfrågor eftersom detta ofta saknats i lärarutbildningen.²⁶² Rapporten är också noga med att poängtera vikten av att skolan formulerar ett gemensamt förhållningsätt och utvecklar gemensamma strategier för både förebyggande arbete och direkta åtgärder – helst uttryckta i tydliga och konkreta handlingsplaner som bygger på aktuella kartläggningar och som kontinuerligt följs upp, utvärderas och omarbetas. De metoder och insatser som väljs ska vara anpassade efter den specifika lokala situationen och inte bygga på övergripande universallösningar. Författarna menar att ”Forskningen visar relativt samstämmigt betydelsen av att skolan har ett handlingsprogram eller en strategi mot kränkande behandling.”²⁶³ Väl utarbetade handlingsprogram gör skolan bättre rustad att hantera problem när de väl dyker upp eftersom det står tydligt vem som förväntas göra vad, när och hur. I och med in-

²⁵⁹ Ibid. s. 55.

²⁶⁰ Ibid. s. 45.

²⁶¹ Ibid. s. 23f, s. 38f.

²⁶² Ibid. s. 28ff.

²⁶³ Ibid. s. 35.

förande av Barn- och elevskyddslagen 2006 blev denna typ av handlingsprogram – här kallad likabehandlingsplan – obligatorisk i skolan, något som kvarstår i den aktuella skollagen och diskrimineringslagen.

2006 publicerade Myndigheten för skolutveckling kunskapsöversikten *Överallt och Ingenstans – mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*²⁶⁴. I rapporten görs en sammanfattning av forskning och kunskap som särskilt berör skolors arbete med mångkultur och antirasism. Den bild som skildras är splittrad. I rapporten konstateras att värdet av antirasistiskt arbete och främjande av mångkultur ofta har lyfts fram i den offentliga skolpolitiska retoriken under 2000-talet, att skolan getts en nyckelroll i samhällets integrationsarbete och att det bedrivs ett välmenande arbete mot rasism på många skolor runt om i Sverige. Samtidigt visar översikten att många skolor har svårt att realisera det offentligas intentioner i praktiken. Arbetet karaktäriseras ofta av kortsiktiga insatser, ”brandkårsutryckningar” eller enstaka temadagar.²⁶⁵ Det långsiktiga arbetet i skolan har, från 1960- fram till 2000-talet, ofta reducerats till att fokusera på minoritetselever och invandrares språkliga behov och språkkunskapernas betydelse för integration; ”frågor om makt, diskriminering och rasism har hamnat i skymundan”.²⁶⁶

Enligt författarna märks dock tendenser till successivt breddade perspektiv, både inom forskningen kring mångkultur och från statligt håll. Från och med 1990-talet tydliggjorde staten betydelsen av skolans arbete mot rasism och diskriminering och lanserade ett antal projekt för att inkorporera arbetet med mångkultur och rasism i skolans helhetsarbete, allt med syfte att få skolorna att utveckla mer långsiktiga strategier. Denna trend fortsatte under 2000-talet.²⁶⁷ Enligt författarna har skolorna emellertid förväntats lösa många av frågorna själva, och bristen på diskussion, vägledning och problematisering har begränsat arbetets framgång och lett till osäkerhet och svårigheter.²⁶⁸ Författarna summerar situationen som att: ”Skolan åläggs ett betydande ansvar i arbetet mot rasism och främlingsfientlighet, samtidigt som ett flertal rapporter och undersökningar pekar på att genomförandet av arbetet är komplext och omges av osäker-

²⁶⁴ Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006).

²⁶⁵ Ibid. s. 71, s. 67.

²⁶⁶ SOU 2006:79, s. 163; Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006), s. 4, s. 71.

²⁶⁷ Exempel på projekt är t.ex. Pow Wow, Hur är läget?, En strategi mot rasism och främlingsfientlighet, Arm i Arm 4:de initiativet, SWEDKID och Om detta må ni berätta. Se Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006), s. 67.

²⁶⁸ Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006), s. 60, s. 72.

het.”²⁶⁹ Forskningen pekar på att lärarna tycks lämnas ensam i arbetet och att den antirasistiska verksamhet som bedrivs ofta bygger på individuellt engagemang, förmåga och intresse. Översikten uppmärksammar också att det finns en etnisk homogenitet bland lärare i skolan och ett nedtonande av olikheter, vilket osynliggör etnicitetens betydelse, både för lärare och elever.²⁷⁰

För att motverka dessa olika problem rekommenderar författarna bland annat att ny kunskap och erfarenhet får systematisk spridning, att lärarutbildningen görs om så att den inkluderar frågor kring mångkultur och antirasism, att forskningen görs mer praktisknära, att kompetensen hos lärare med utländsk bakgrund tas bättre tillvara, att arbetet mot rasism ska ta mer långsiktiga former och att personalen på skolan ges tid och möjlighet att reflektera och medvetandegöra sig om sin egen ”etnicitet, sin nationella identitet och hur den relateras till yrkesrollen och skolans vardag”.²⁷¹

Arbete mot diskriminering i praktiken

2009 publicerades Skolverkets rapport *Barn- och elevskyddslagen i praktiken*²⁷². Rapporten, som kom parallellt med den redan nämnda *Diskriminerad, trakasserad, kränkt* och som till stor del bygger på enkätsvar från över 640 gymnasieskolor, bidrar till att skapa en övergripande och aktuell bild av hur gymnasieskolor i Sverige arbetar mot olika former av diskriminering, däribland rasism. Rapportens innehåll, och undersökningens kvantitativa karaktär, bidrar till att sätta upp en kontextuell ram för många av de åtgärder och problematiker som aktualiserats i och med fallstudien av Lanneskolan, vilket medför att rapporten ägnas extra utrymme i nedanstående redogörelse.

I rapporten framgår att de allra flesta gymnasieskolor (93 procent) vid tidpunkten för studien hade utarbetat och antagit en lika-behandlingsplan.²⁷³ Lika många skolor menar att planen föregåtts av någon form av kartläggning där problematiken kring diskriminering belysts. Exakt hur denna form av kartläggning gått till varierar och många skolor använder flera metoder. Vanligast är enkäter och samtal/intervjuer med elever (83 procent), följt av

²⁶⁹ Ibid. s. 60.

²⁷⁰ Ibid. s. 48ff.

²⁷¹ Ibid. s. 67, s. 72ff.

²⁷² Skolverket (2009b).

²⁷³ Ibid. s. 49.

iakttagelser av personal eller kamratstödjare (60 procent) och enkäter/intervjuer med personal (57 procent).²⁷⁴ Trots att de flesta skolor beskriver att de genomfört en kartläggning menar rapportförfattarna att kartläggningarna ofta är otillfredsställande.²⁷⁵ Tidigare inspektioner, bland annat av Skolverkets utbildningsinspektion och ombudsmännen mot diskriminering, visar att många av de enkäter som används i skolan saknar specifika frågor som kan fånga upp sambanden mellan t.ex. trakasserier och olika diskrimineringsgrunder. Snarare rör det sig om olika former av "trivselenkäter".²⁷⁶

Själva likabehandlingsplanerna har ofta utarbetats av flera grupper på skolan; framförallt ledningen, elevvårdsteam och antimobbningsgrupper.²⁷⁷ 65 procent av skolorna uppger att elever varit inblandade, men deras möjligheter att påverka varierar från att ha varit med vid skrivandet av planen och deltagande i arbetsgrupper till att endast få komma med synpunkter på en redan färdigskriven handling.²⁷⁸ I den parallella rapporten *Trakasserad, diskriminerad, kränkt* uppger få elever att de har varit delaktiga i framtagandet, getts möjlighet att följa upp och se över planen.²⁷⁹ Utredarna slår fast att verksamheterna har svårigheter att hitta former för elevers medverkan.²⁸⁰ Skolorna själva uppger att den låga delaktigheten framförallt beror på att intresset för att arbeta med likabehandlingsplaner är lågt hos eleverna.²⁸¹ I *Trakasserad, diskriminerad, kränkt* framkommer att elever har mycket liten kunskap om likabehandlingsplanerna existens, och följaktligen också deras innehåll. Skolverket drar slutsatsen att den bristande kunskapen gör att eleverna har svårt att känna till och hävda sina rättigheter.²⁸² Skolorna menar att det svåraste i arbetet med likabehandlingsplanerna har varit att skapa ett konkret, levande dokument som alla förstår och som kan fungera som ett användbart verktyg i skolans vardag. En vanlig orsak uppges vara att skolorna fått "otydliga och svårtolkade direktiv"²⁸³ om hur planerna ska utformas i praktiken.

²⁷⁴ Ibid. s. 61.

²⁷⁵ Ibid. s. 27.

²⁷⁶ Ibid. s. 70.

²⁷⁷ Ibid. s. 69.

²⁷⁸ Ibid. s. 54.

²⁷⁹ Skolverket (2009c), s. 13.

²⁸⁰ Skolverket (2009b), s. 68, s. 59.

²⁸¹ Skolverket (2009c), s. 41.

²⁸² Ibid. s. 13.

²⁸³ Skolverket (2009b), s. 76.

Rapporten undersöker också vilka konkreta handlingsstrategier skolor använder för att främja likabehandling och motverka olika former av kränkningar, både i det vardagliga arbetet, vid akuta situationer och mer långsiktigt. Cirka en tredjedel av gymnasieskolorna uppgav att deras likabehandlingsplaner innehöll konkreta, planerade åtgärder för respektive diskrimineringsgrund. Bland de skolor som svarade att planerna innehöll åtgärder för någon eller några av diskrimineringsgrunder uppgav 49 procent etnicitet, vilket gör det till den enskilt mest uppmärksammade formen av diskriminering i likabehandlingsplanerna.²⁸⁴ Skolorna fick också konkretisera sina svar genom att ge exempel på vilka åtgärder de vidtagit för att motverka diskriminering. Av svaren att döma är det få skolor som faktiskt har utvecklat specifika åtgärder/insatser, trots svaret på ovanstående fråga. Istället nämner respondenterna övergripande åtgärder som att arbeta för ”alla människors lika värde” och ”arbete med värdegrundsfrågor” som metod.²⁸⁵

En majoritet av skolorna (70 %) uppger att de har utarbetat förslag på akuta åtgärder för att stoppa olika former av kränkningar. Den i särklass vanligaste åtgärden är samtal. Skolorna uppger att de tar tag i situationen direkt genom att framförallt diskutera ärendet med berörda parter och informera vårdnadshavare. Andra exempel på akuta åtgärder är klassamtal, ökad vuxennärvaro och extra undervisning i ämnen som livskunskap.²⁸⁶ I nästan åtta av tio skolor finns det speciella personer som är ansvariga för att hantera utredningar kring diskriminering. Personerna varierar från rektor/ledning, elevvårdsteam och anti-mobbingsgrupp till lärare, kamratstödare och mentorer.²⁸⁷

Med avseende på skolors långsiktiga arbete mot diskriminering är de fyra vanligaste åtgärderna att ha ett elevvårdsteam/kurator som arbetar med frågorna (89 %), att gemensamma trivselregler utarbetats av både elever och personal (88 %), att personalen kontinuerligt reflekterar över sitt eget förhållningssätt mot elever (75 %) och att klassråden innehåller en stående punkt som handlar om elevernas trivsel och trygghet (68 %). Drygt hälften av skolorna uppger att frågorna också diskuteras som en stående punkt på personalmöten, 58 procent uppger att de har en anti-mobbingsgrupp och 34 procent att det finns kamratstödare eller motsvarande på skolan.²⁸⁸

²⁸⁴ Ibid. s. 56.

²⁸⁵ Ibid. s. 57.

²⁸⁶ Ibid. s. 63f.

²⁸⁷ Ibid. s. 62.

²⁸⁸ Ibid. s. 35, s. 33.

Drygt fyra av tio gymnasieskolor uppger också att de arbetar med speciella program eller metoder för att motverka olika typer av kränkningar. Här nämns framförallt Farsta-metoden, Friends, Olweus-metoden och SET.²⁸⁹ De olika metoderna är varianter på åtgärds paket som ofta riktar in sig mot framförallt mobbning och kränkande behandling.

En annan vanligt förekommande arbetsmetod är temadagar för likabehandling och mot olika former av kränkningar. En traditionell temadag kretsar ofta kring att eleverna får lyssna till en gästföreläsare eller se en film, för att sedan diskutera det de upplevt i grupp. Åtta av tio gymnasieskolor uppger att de arrangerat temadagar som haft att göra med likabehandling och olika former av kränkningar under de senaste två åren. Resultaten visar att det är betydligt vanligare att gymnasieskolorna anordnar temadagar kring ”allas lika värde”, än att det gör det med utgångspunkt i någon specifik diskrimineringsgrund.²⁹⁰

Även delar av personalen har fått utbildning i områden som berör det konkreta arbetet med att främja likabehandling och motverka diskriminering.²⁹¹ Statistiken visar att det är vanligare att skolorna koncentrerar utbildningarna till någon eller ett fåtal ur personalgruppen än att det riktas utbildningsinsatser mot större delarna av personalstyrkan. De mest spridda utbildningarna handlar om hur man kan arbeta för att förebygga olika former av kränkningar och hur personalen ska arbeta med den numera avskaffade barn- och elevskyddslagen. Här uppger 34 respektive 43 procent av skolorna att alla/de flesta i personalen har fått utbildning i frågorna. Minst spridda är kunskaperna om hur man genomför svåra samtal eller gör en kartläggning. Här uppger 15 respektive 14 procent av skolorna att alla/de flesta fått utbildning i området.²⁹² Statistiken visar att de skolor som satsat på att utbilda större delen av personalstyrkan i antingen en konkret metod eller kring en viss diskrimineringsgrund är mer benägna att arbeta med just denna metod eller mot denna typ av diskriminering. Samma sak gäller åt andra hållet. Om personalen inte fått utbildning kring en viss diskrimineringsgrund minskar sannolikheten att skolan arbetar mot denna diskrimineringsgrund.²⁹³

²⁸⁹ För mer information om modellerna, se Myndigheten för skolutveckling (2003), s. 36f.

²⁹⁰ Skolverket (2009b), s. 41f.

²⁹¹ Exakt vad som menas med utbildning definieras inte i enkäten; det kan således röra sig om allt från en halvdagskurs till ett längre moment på universitetet.

²⁹² Skolverket (2009b), s. 43.

²⁹³ Ibid. s. 46f.

När skolorna tillfrågades om vad de helst skulle vilja ha mer av för att bedriva ett bättre arbete för att främja likabehandling och motverka olika former av kränkningar och diskriminering blev det i särklass vanligaste svaret utbildning och kompetensutveckling, gärna omfattande alla i verksamheten och vid samma tillfälle.²⁹⁴ Andra vanliga svar är mer personal, mindre elevgrupper, mer tid för diskussion och reflektion kring de berörda frågorna och mer relevant informations- stöd och arbetsmaterial om diskriminering, t.ex. film och litteratur, som riktar sig till både personal och elever.²⁹⁵ I den parallella rapporten *Trakasserad, diskriminerad, kränkt* menar författarna bland annat att verksamma i skolan måste inta ett normkritiskt perspektiv, vilket också bör skrivas in i lärarutbildningens examensmål. Lärare och elever måste, genom tid till diskussion och reflektion, bli medvetna om de normer som dominerar på skolan och vilka konsekvenser dessa har för alla som inte passar in. För att lyckas måste bland annat eleverna släppas in i arbetet med värdegrundsfrågor och i organiseringen av det främjande och åtgärdande arbetet mot diskriminering, till exempel genom ökad delaktighet i arbetet med likabehandlingsplanerna.²⁹⁶

De senaste årens studier

I den redan omnämnda rapporten *Den mångtydiga intoleransen* återfinns avsnitt som undersöker både förekomsten av undervisning som har koppling till rasism och främlingsfientlighet och vilken betydelse denna undervisning har för utvecklandet av toleranta eller intoleranta attityder.

Av studien framkommer att majoriteten av de tillfrågade eleverna tagit del av någon form av undervisning som berör ämnet, t.ex. undervisning om rasism och främlingsfientlighet, nazisternas folk-mord på judar samt slaveri och kolonialism – men mängden varierar kraftigt. Överlägset vanligast är att skolan bedriver undervisning om förintelsen och massmordet på judar. Här uppger 75 procent av eleverna de fått en ”hel del” eller ”mycket” undervisning. Inom övriga undersökta områden är det sämre ställt. Här är det vanligare att eleverna uppger att de fått ”lite” eller ”ingen” undervisning än att de svarar ”en hel del” eller ”mycket”. 50 procent menar t.ex. att

²⁹⁴ Ibid. s. 48, s. 79.

²⁹⁵ Ibid. s. 49, s. 10, s. 78f.

²⁹⁶ Skolverket (2009c), s. 13f.

frågor som berör rasism och främlingsfientlighet behandlats ”lite” eller ”inte alls” i skolan. På frågor om huruvida eleven tagit del av undervisning om ”slaveri och kolonialism”, ”nazisternas massmord på andra folkgrupper”, ”svensk rasbiologi” eller ”Sveriges nationella minoriteter” svarar 48, 52, 68 respektive 73 procent ”lite” eller ”inte alls”.²⁹⁷ Nästan två tredjedelar menar att de fått lite eller ingen undervisning om FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna.²⁹⁸

Samtidigt visar rapporten ett tydligt samband mellan mängden undervisning på de olika områdena och utvecklandet av toleranta och intoleranta attityder gentemot invandrare, judar, muslimer och homosexuella.²⁹⁹ Studien säger inget om sambandet är kausalt, utan noterar bara att elever som fått ingen eller begränsad undervisning i ovanstående ämnen antingen var mer ambivalenta eller mer negativt inställda till de utsatta grupperna än de elever som fått en hel del eller mycket undervisning. Dessa uppvisade istället mer positiva attityder. Författarna summerar resultaten som – ”Ju mer undervisning desto mer positiva attityder”³⁰⁰. Av rapporten framkommer att det är vanligare att elever på studieförberedande program tagit del av denna typ av undervisning än elever på yrkesförberedande program.³⁰¹

2010 publicerade Skolinspektionen ännu en studie av betydelse för denna rapport. I *Skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling*³⁰² undersöktes 50 grundskolor över hela landet, varav flertalet tidigare fått kritik för sitt värdegrundsarbete medan några valts som ”goda exempel”. Resultaten visar att det på samtliga granskade skolor, dock i varierande grad, förekommer trakasserier och kränkningar av elever och att dessa upplevelser ibland bagatelliserar och ses som naturliga inslag i skolans vardag.³⁰³ Flera av skolorna visade sig också ha förlegade likabehandlingsplaner, bristande kartläggningar och oklara rutiner för hantering av akuta fall av trakasserier. Vid många skolor följer inte personalen heller de rutiner som finns i arbetet. I rapporten skrivs att de flesta lärare reagerar om de får veta att en elev blivit utsatt för trakasserier, men att det råder stora

²⁹⁷ Andelen elever som uppgav ”inget alls” var 12, 17, 41 respektive 28 procent. Se Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010), s. 74.

²⁹⁸ Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010), s. 74, s. 8f.

²⁹⁹ Studien visar inget samband mellan mängden undervisning och attityder till romer. Ibid. s. 8, s. 45.

³⁰⁰ Ibid. s. 45, s. 66.

³⁰¹ Ibid. s. 66.

³⁰² Skolinspektionen (2010) *Skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling*, Stockholm, Skolinspektionen (Skolinspektionens rapport; 2010:1).

³⁰³ Ibid. s. 7.

skillnader i *hur* de agerar och om agerandet har någon effekt eller inte. Författarna skriver att det inte är ovanligt att arbetet med värdegrunden och mot diskriminering "bedrivs utifrån vuxnas individuella uppfattningar och kunskaper" och att många "skolor saknar ett gemensamt förhållningssätt i arbetet."³⁰⁴ Såväl elever, lärare som rektorer har bristande kunskaper om den lagstiftning som reglerar arbetet mot diskriminering. Dessutom saknas rutiner för hur lärare ska handskas med akuta situationer på flera skolor. Rapporten vittnar också om skolor där eleverna menar att lärarna vänder bort blicken för att de inte orkar reagera, vilket minskar elevernas benägenhet att söka stöd hos vuxna.³⁰⁵

Samtidigt fanns flera goda exempel. Skolinspektionen pekar på att de skolor som lyckats med värdegrundsarbetet har tydliga, "kända rutiner för hur arbetet ska bedrivas, som följs av hela personalen och de genomför utredningar och uppföljningar. Dessa skolor har också tydligt involverat eleverna i värdegrundsarbetet och tar den kunskap och de synpunkter eleverna har på allvar".³⁰⁶ På de framgångsrika skolorna bedrivs ett aktivt arbete för att skapa social gemenskap och man har återkommande diskussioner om normer och värderingar inom ramen för verksamheten. Vidare skriver författarna att de lyckade skolorna "kännetecknas av att skolans personal utvecklat ett gemensamt förhållningssätt och tar gemensamt ansvar för att utreda och åtgärda trakasserier och kränkande behandling"³⁰⁷ samt att "värdegrundsarbetet har en tydlig struktur och att lärare förväntas följa de rutiner och förhållningssätt som man i skolan har kommit överens om"³⁰⁸.

2011 gav Skolverket ut rapporten *Utvärdering av metoder mot mobbning*³⁰⁹, en studie som syftade till att bedöma effektiviteten i de förebyggande och åtgärdande insatser skolor ofta vidtar för att motverka mobbning. Studien omfattar därmed också flera av de metoder skolor använder för att motarbeta diskriminering, i synnerhet trakasserier. Rapporten fokuserar på mellan- och högstadieskolor, men flera av de program och insatser som beskrivs och ut-

³⁰⁴ Ibid. s. 8, s. 21f, s. 29.

³⁰⁵ Ibid. s. 22, s. 8, s. 19.

³⁰⁶ Ibid. s. 6.

³⁰⁷ Ibid. s. 15f.

³⁰⁸ Ibid. s. 22.

³⁰⁹ Skolverket (2011e) *Utvärdering av metoder mot mobbning*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 353).

värderas används också i gymnasieskolor, varpå rapporten bereds utrymme här.³¹⁰

Forskarna drar slutsatsen att inget program kan rekommenderas i sin helhet. Det finns ingen enkel, gemensam helhetslösning som fungerar i alla lägen. Arbetet mot mobbning är komplext, mångfacetterat och omgärdas ofta av olika typer av problem, vilket ställer krav på situationsanpassade lösningar. Ovanstående ”paketlösningar” innehåller insatser som kan vara såväl effektiva som ineffektiva och ibland direkt kontraproduktiva. Istället för att rekommendera användandet av en färdig modell menar forskarna att skolorna, baserat på kunskap om den egna specifika problemsituationen och de egna behoven och förutsättningarna, snarare bör välja ut enskilda insatser och kombinera dessa till en helhet.³¹¹

Forskarna lyfter fram de enskilda inslag som visat sig vara mer effektiva än andra i det förebyggande och åtgärdande arbetet mot mobbning, samtidigt som man visar att olika insatser har olika effekt på pojkar och flickor och på olika typer av mobbning.³¹² Bland de åtgärder som anses mest effektiva märks följande; att noga och regelbundet kartlägga och analysera elevernas upplevelser av utsatthet, justera åtgärder baserat på detta och noggrant följa upp och utvärdera arbetet; att kontinuerligt involvera elever i det främjande arbetet (t.ex. genom att låta elever arbeta med olika insatser som syftar till att skapa en god atmosfär på skolan exempelvis genom elevkaféer eller kompisamtal); att använda ”antimobbningsteam” som består av både lärare och personal med specialfunktioner (såsom elevvårdspersonal) som tar hand om både mobbade och mobbare; att ha tydliga och väl utarbetade rutiner för att handskas med, ta hand om och följa upp såväl de mobbade som de som mobbar samt att stora delar av personalen fått utbildning som ökar förståelsen för mobbningsproblematiken. Forskarna identifierar också en rad åtgärder som visat sig vara kontraproduktiva och som kan bidra till att

³¹⁰ Rapporten berör Friends, Olweusprogrammet, Lions Quest, SET – Social och emotionell träning, Farstametoden, Skolkomet, Skolmedling och Stegvis. För en mer ingående beskrivning och analys av de olika programmen se Skolverket (2009d) *På tal om mobbning – och det som görs: kunskapsöversikt*, Stockholm, Skolverket.

³¹¹ Skolverket (2011e), s. 23ff.

³¹² Rapporten visar också att de insatser som kan betraktas som effektiva för att minska mobbningen ofta är könsdifferentierade, de instanser som fungerar bland pojkar skiljer sig från de som fungerar bland flickor, samt att insatserna också har olika effekt vid social eller fysisk mobbning. Bland flickor fungerar t.ex. rastvaktsystem bra för att förebygga mobbning, medan olika typer av relationsfrämjande aktiviteter inriktade på att skapa närhet och gemenskap mellan eleverna, gemensamma ordningsregler, dokumentation av mobbningsärenden och disciplinära strategier som lärarna kan luta sig mot när problemen uppdagas har bättre effekt bland pojkar. Skolverket (2011e), s. 17ff.

öka mobbningen. Här märks särskilda lektioner kring värdegrundsarbete (t.ex. livskunskap) som är schemalagda för alla klasser; att ge elever särskilda roller och utbildning där de kommer att fungera som observatörer och rapportörer (t.ex. kamratstödjure) eller närmedling används som rutin i alla konflikter mellan elever. Överlag ger rapporten stöd för de åtgärder som åläggs skolan genom skollagen och diskrimineringslagen och som konkretiseras i Skolverkets allmänna råd kring arbetet mot kränkande behandling och diskriminering, vilka redan behandlats tidigare i denna rapport.³¹³

Av rapporten framkommer även att de skolor som lyckas väl i arbetet mot mobbning delar vissa gemensamma grundläggande förutsättningar, oberoende av vilka av ovanstående insatser som används i övrigt. För det första präglas arbetet mot mobbning av en hög grad av medvetenhet och systematik, både i det förebyggande och åtgärdande arbetet. Strategierna för hur kränkningar, trakasserier och mobbning ska åtgärdas är genomtänkta, tydliga och det finns väl utarbetade rutiner för *vem* som har ansvar för att göra *vad*. Det finns en tydlig insatskedja som följs vid de tillfällen mobbning uppdagas. För det andra präglas ett framgångsrikt arbete av att skolorna utvecklat en så kallad ”hela-skolan ansats” – det vill säga ett gemensamt förhållningssätt där alla verksamma på skolan är ”medvetna om hur man agerar vid kränkningar och mobbning, att alla är delaktiga och att arbetssättet är förankrat”.³¹⁴ All personal – såväl lärare och skolläda som vaktmästare och bespisningspersonal – strävar i samma riktning, tar gemensamt ansvar och har utvecklat en samsyn kring hur arbetet ska genomföras. För att lyckas nå hit bör även eleverna ha inflytande och insyn i arbetet – men inte användas själva som redskap i form av t.ex. kamratstödjure. För det tredje har de mer framgångsrika skolorna ett bra skolklimat, en miljö som präglas av gemensamma attityder, normer och värderingar som t.ex. samarbete, gemenskap, engagemang, respekt, trygghet, hjälpsamhet, delaktighet, inflytande och ansvar.³¹⁵ Sammantaget konstaterar forskarna att de skolor som lyckas i arbetet karakteriseras av organisatorisk stabilitet och att det bedrivs ett systematiskt, långsiktigt arbete med främjande, förebyggande och upptäckande/åtgärdande insatser där såväl all personal som elever är delaktiga.³¹⁶

³¹³ Skolverket (2011e), s. 14ff, s. 24.

³¹⁴ Ibid. s. 13.

³¹⁵ Ibid. s. 13f, s. 17f, 178f.

³¹⁶ Skolverket (2011f) *Vad fungerar? Resultat av utvärdering av metoder mot mobbning*, Stockholm, Skolverket, s. 77.

I rapporten illustreras också en rad problem kring skolors arbete mot mobbning. Bland dessa märks att lärarna ofta har grunda kunskaper om mobbning och hur det ska motverkas, att valet av anti-mobbingsprogram sällan bygger på kunskap hämtad från mobbningsforskningen eller en utvärdering av den egna skolans problem och behov, att införanden av olika typer av program ofta är dåligt förankrat bland elever och personal, att många skolor har problem med att implementera programmen och dessutom inte har verktyg att utvärdera dess effekter. Istället ”hoppas man” att programmen har en positiv inverkan. Som konstaterats menar författarna att flera program rymmer element som riskerar att direkt motverka sitt syfte och att samtliga program ”uppvisar inslag som i mötet med en konkret skolpraktik kan leda till att elever känner en negativ utsatthet”³¹⁷. Författarna beskriver också att det ”är slående hur omedvetna de flesta intervjuade elever är om skolans antimobbingsarbete”.³¹⁸ Samma sak gäller många lärare. Få lärare i undersökningen kan självklart beskriva skolans egna handlingsprogram mot mobbning och i fråga om arbetet med färdiga paket tar lärarna, ofta i det tysta, endast till sig de inslag som rimmar väl med de egna förkunskaperna, färdigheterna och intresset. Utvärderingen visar också att många skolor har svårt att skapa en systematik i arbetet och att det ofta saknas planer för hur arbetet med programmen ska hållas vid liv och fördjupas över tid.³¹⁹

Sammanfattning och kommentarer utifrån inramningsteoretiska utgångspunkter

Forskningsresultaten ovan gör det möjligt att få en övergripande bild av styrkor och svagheter i gymnasieskolans praktiska arbete mot rasism. Överlag kan konstateras att det finns flera återkommande mönster. Enligt rapporterna bygger ett framgångsrikt och väl fungerande arbete mot rasism på medvetenhet, långsiktighet och systematik där verksamma på skolan utvecklat en *gemensam helhetsyn* och kommunicerar ett *gemensamt förhållningssätt* i arbetet mot olika former av diskriminering och för spridandet av värdegrundens ideal. Förhållningssättet bör genomsyra hela skolan. Det räcker således inte med att utveckla en samsyn ”på papper”, t.ex. i form av en existe-

³¹⁷ Skolverket (2011e), s. 109, s. 105ff.

³¹⁸ Ibid. s. 111.

³¹⁹ Ibid. s. 105ff.

rande likabehandlingsplan – kunskapen måste vara spridd, förankrad och levande i verksamheten, såväl bland personal som bland elever. Skolan ska leva som den lär.

Skolor som lyckats väl i arbetet utmärker sig genom att hela eller stora delar av personalen medvetandegjorts om problembilden genom återkommande, systematiska och differentierade kartläggningar och problemanalyser. Skolan har också formulerat tydliga kort- och långsiktiga mål förankrade i både den specifika problemsituationen och värdegrundens skrivningar. Man har utvecklat konkreta och gemensamma rutiner, strategier och handlingsprogram för hur de aktualiserade problemen ska lösas och målen realiserar. Rutinerna, för såväl de akuta insatserna som det långsiktiga arbetet, är väl kända och arbetet följs upp och utvärderas noggrant.

Vidare avsätter skolorna tid och resurser för värdegrundsarbete, arbetar för att konkretisera värdegrundens övergripande skrivelser och integrerar arbetet i den vardagliga verksamheten. Skolan fortbildar hela eller stora delar av personalen i frågor som berör värdegrunden och arbete mot olika former av diskriminering. Personalen har – genom utbildning och kontinuerliga diskussioner kring normer och attityder med såväl kollegor som elever – utvecklat en djupare förståelse och ett gemensamt sätt att se på rasistiska trakasserier och andra former av diskriminering. Det bedrivs mycket undervisning om frågor som berör rasism, främlingsfientlighet och andra former av intolerans och på skolan prioriteras samtal, diskussion, dialog och möten mellan människor. Skolans verksamhet präglas av en tydlig ansvarsfördelning och ett tydligt och stöttande ledarskap, samtidigt som både lärare och elever har inflytande och görs delaktiga i arbetet. Eleverna kan lita på att all personal tar gemensamt ansvar för arbetet med värdegrundsfrågor och för att förhindra, utreda och åtgärda alla former av trakasserier och kränkande behandling – inte bara under lektionstid, utan på skolan som helhet. Ingen ”tittar bort”. Eleverna känner att deras upplevelser tas på allvar. På så sätt bidrar agerandet till att skapa ett skolklimat präglad av stark social gemenskap, trygghet, öppenhet, respekt och tillit – vilket är en viktig del av arbetet mot rasism och annan diskriminering.

Även internationell forskning har visat att det är viktigt att bygga ett ”gemensamt värdesystem” och att arbeta efter en så kallad ”whole school approach” för att lyckas med uppdraget att motverka trakasserier och kränkande behandling.³²⁰ Även här lyfts det fram att

³²⁰ Se t.ex. Alvant, Per (2009) *Effekter av anti-mobbningsprogram – vad säger forskningen?* Stockholm, Brottsförebyggande rådet, s. 21.

arbetet bör bedrivas medvetet, långsiktigt och systematiskt, att hela skolan bör vara delaktig och att det är viktigt att det existerar en gemensam uppfattning kring hur verksamma ska agera vid fall av kränkningar och trakasserier. De internationella studierna visar också att en klar bild över den lokala problematiken och en anpassning av insatserna till de lokala förutsättningarna är en viktig del av ett framgångsrikt arbete.³²¹ Studier visar också att engagemang, samarbete och dialog mellan lärare, elever, vårdnadshavare och ledning har en starkt positiv effekt.³²²

På de skolor som enligt rapporterna misslyckas råder i princip motsatta förhållanden. Skolorna karaktäriseras ofta av att arbetet är lågt prioriterat, både tids- och resursmässigt, och alltför individualiserat och fragmenterat. Arbetet är inte integrerat i hela verksamheten och det saknas en gemensam helhetssyn och en känsla av gemensamt ansvar – eller för att tala med inramningsteorins terminologi: det saknas tydliga, genomarbetade och sammanhängande kollektiva ramverk. Istället vilar arbetet ofta på enstaka eldsjälar och många lärare upplever att de lämnas ensamma i arbetet. Lärarna upplever det svårt att tolka och realisera styrdokumentens intentioner, vilket leder till att arbetet bygger på egna uppfattningar och ”sunt förnuft”. Många känner en osäkerhet inför uppdraget och har bristande kunskap om såväl problematiken i sig, lagstiftning och styrdokument som hur de ska hantera konkreta fall av kränkningar och trakasserier. Lärarna upplever ofta att de fått oklara direktiv från ledningen, att rutiner inte är tydliga och att de istället får försöka lösa frågorna efter eget huvud. De flesta väljer att reagera och agera, men gör det på olika sätt. En del tittar bort. På skolor som har svårigheter med arbetet mot rasism saknas således ett gemensamt förhållningssätt kring hur man ska se på och bemöta problemet. Ofta finns brister i kartläggningen av olika former av diskriminering och trakasserier, och därmed också dåliga kunskaper om den aktuella problembilden, och många skolor arbetar efter förlegade, ofullständiga likabehandlingsplaner. Ett vanligt problem är att framtagandet av likabehandlingsplanerna inte har involverat elever och personal i önskvärd utsträckning, vilket leder till att elever och lärare har brister i kunskaperna om sina rättigheter. När skolan väl agerar som en enhet sker det ofta i form av blixtingsinsatser, efter att skadan redan är skedd, vilket riskerar att leda till panikartade, ogenomtänkta åtgärder. Ofta tar insatserna mer generella former, som att behandla alla problem efter över-

³²¹ Ibid. s. 19ff.

³²² Skolinspektionen (2010), s. 22; Skolverket (2011e), s. 105.

gripande ”antimobbningsprinciper” eller att arbeta mot alla former av diskrimineringsproblematik under temat ”alla människors lika värde”.

Ur ett inramningsteoretiskt perspektiv blir det tydligt att de skolor som lyckas bäst i arbetet mot rasism präglas av tydliga, väl utvecklade, sammanhängande, förankrade och aktuella kollektiva ramverk medan skolor som har problem arbetar med spretiga, ofullständiga och individualiserade sådana.

I nedanstående avsnitt av fallstudien fokuseras på huruvida de intervjuade utvecklat en gemensam syn kring diagnostiska element som begreppsdefinitioner, orsaksförklaringar och konsekvensanalyser. Avsnittet behandlar även prognostiska och motiverande element och tar upp de strategier och arbetsmetoder den studerade skolan använder för att motverka rasism, hur de intervjuade upplever effektiviteten i de valda metoderna och vilka visioner de försöker att förverkliga.

Fallstudie: Vad har Lanneskolan gjort för att motverka rasism?

I brist på tydlig vägledning från styrdokument och skolläring försöker lärarna på Lanneskolan att, i olika utsträckning, förverkliga arbetet mot rasism efter eget huvud. Av intervjuerna framgår att lärarna framförallt utgår från sin egen förståelse av begreppet rasism, dess orsaker och konsekvenser. Uppfattningarna om i vilken grad dessa individuella förståelser sammanfaller går isär. En av lärarna menar att det finns en ”oreflekterad samsyn” bland personalen på skolan som gör att de tycker lika i frågan. Lärarna har ”inte gått i klinch och testat den” och samsynen är inte ”tydligt” eller ”skriftligt definierad så att den är känd”, men ska ändå enligt lärare binda ihop majoriteten av personalen. Även gymnasiechefen tror att de flesta lärarna delar en grundläggande syn på rasism, men menar att detta antagande bara underbyggs av en ”allmän känsla” och att det finns ett antal lärare som avviker.

De flesta intervjuade lärare tror dock inte att det finns en gemensam förståelse av begreppet, utan att den skiftar mellan individer och grupper. Som konstaterats är skolan uppdelad i ”öar” och lärare lyfter fram att dessa inte alltid möts eller drar åt samma håll i värdegrundsfrågor. Olika grupper, eller ”subkul-

turer” (såväl bland lärare som elever), kan ge uttryck för olika uppfattningar och lägga olika vikt vid arbete med t.ex. rasism eller jämställdhet. Intervjuerna visar att lärarnas övergripande definitioner av rasism förvisso pekar åt samma håll, men att bredden och djupet i förståelsen varierar. Lärarnas sätt att prata om rasism rör sig ofta på en allmän och lite trevande nivå. En lärare visar stor förtrogenhet med begreppet och försöker nyansera skillnader mellan rasism, främlingsfientlighet, främlingsrädsla, ideologisk och strukturell rasism, medan de flesta rör sig i mer övergripande ordalag och definierar begreppet med hjälp av allmänna uttryck som ”vi och dom”, ”fientlighet mot andra grupper”, ”förakt mot olika och oliktänkande”, ”när svenskar föredrar svenskar”, ”annorlundaskap” eller att olika samhällsgrupper i allmänhet har ett högt eller lågt värde. En kopplar in ”rasism mot homosexualitet”, en annan väver in religion. När man fördjupar diskussionen och frågar om möjliga orsaker till rasism, vilka som är rasister och vilka konsekvenser rasismen får, blir bilden än spretigare. Flera uttrycker en ambivalens och osäkerhet inför frågan och svaren är ofta fragmentariska och trevande. Begrepp som rädsla för det okända, fördomar mot det som är nytt, bristande självkänsla, okunskap, grabbiga jargonger, konkurrens om jobb, lågkonjunktur, föräldrarnas åsikter, negativ människosyn, och bristande kontakt med människor från andra kulturer är några förklaringar som aktualiseras. De flesta lärarna har heller ingen klar uppfattning om vilka som bär ansvaret för problemen eller vem/vad man ska rikta sig mot om man vill bekämpa rasism. Även åsikterna kring rasismens konsekvenser varierar, t.ex. nämner lärare aspekter som bristande samhällelig gemenskap, låg tolerans mot de som är olika, att vissa grupper trycks ned, lidande, förföljelse och att samhället inte tar tillvara på kompetens som tänkbara problem.

Splittrad syn

Flera av lärarna beskriver att den bristande kunskapen och samsynen kring rasism blev tydlig i samband med händelserna 2009. Morgonen efter skulle alla lärare ta upp det som hänt i klassrummen, men många var osäkra på hur de skulle beskriva händelserna: ”Var det rasism eller var det bara ett bråk?” frågar en lärare sig retoriskt. Hon beskriver att lärarna säkert upplevdes

som "flummiga" och att de "kan ha gett väldigt olika signaler kring hur man ska se den här händelsen" till eleverna.

Samma ambivalens återfinns på ledningsnivå. Lärare som arbetat med IVIK-eleverna under vårterminen menar att ordet rasism aldrig kom upp i de kontinuerliga samtalen med rektorn, istället pratades det om "ungdomsbråk", eller att det fanns elever och lärare som "var rädda för det okända och att man bara behövde lära känna varandra mer". En av de intervjuade lärarna, som själv menar att det var "solklart att händelserna hade med rasism att göra", menar att ansvariga på skolan inte ville se problemet eftersom de "ville ju inte att det skulle vara det (rasism min.anm.)" och menar att "eftersom man inte ville se så kanske man för-ringade en del saker också". En annan lärare menar att ledningen både i kommunen och på skolan i det allra längsta ville se det som konflikter mellan individer och att det fanns en tydlig ovilja att definiera bråken som rasism.

Svårigheterna med att definiera en händelse eller person som rasism/rasist bekräftas av gymnasiechefen. Vid flera tillfällen under intervjun återkommer gymnasiechefen till resonemang i stil med att rasism är "svårt att sätta fingret på", att den tar sig uttryck i "kodade" eller "sublima" signaler och att det är komplicerat att avgöra om en händelse beror på rasism eller enskilda, personliga faktorer. Gymnasiechefen har således stor förståelse för att lärarna upplevde det svårt att ta upp och hantera diskussionen och menar att det delvis kan bero på att lärarna har bristande kunskap kring hur man ska definiera och förstå rasism och därför "kände sig osäker på hur man skulle tackla det här".

Lärarnas vardagliga arbete mot rasism

I intervjuerna framkommer att lärarna använder sig av olika metoder för att informera och motarbeta rasism i den vardagliga undervisningen. En del gemensamma punkter framträder dock. De huvudsakliga metoderna karaktäriseras av samtal och klassrummet blir naturligt arbetets främsta arena. Genom att ge eleverna kunskap och information hoppas lärarna kunna ändra elevernas attityder. En stor del av arbetet går ut på att bemöta elevernas fördomar genom att lyfta upp dem till ytan och tillsammans med eleverna utsätta dem för kritisk granskning. En av lärarna berättar att arbetslaget genom åren utvecklat gemensam-

ma strategier för att möta de vanligaste fördomarna, medan flera andra lärare menar att de lämnats ensamma att själva försöka bemöta argumenten, vilket ibland upplevs som svårt. En av de intervjuade beskriver det som att "Så fort man försöker ta diskussionen är det tvärstopp på något vis. De har ju argumenten (...) turkarna de är kriminella och negrer luktar illa ungefär. Så är det. Det är ungefär där diskussionen landar."

Ett fåtal lärare berättar att de tar upp och behandlar ämnet rasism i särskilda teman, medan flertalet istället försöker att väva in det naturligt och kontinuerligt i undervisningen, i synnerhet arbetet med "alla människors lika värde" och "mänskliga rättigheter". Flera lärare betonar "likavärdesprincipen" som vägledande för all undervisning. En av lärarna, som försöker integrera arbetet mot rasism i den vardagliga undervisningen, beskriver strategin som att om eleverna förstår att alla människor är lika mycket värda behöver man "inte prata om rasism" explicit. Flera av lärarna betonar också att de försöker ta tag i ämnet när eleverna själva lyfter det, att "fånga det i flykten" eller spinna vidare på verkliga saker som hänt i klassrummet eller i samhället. Lärare betonar också vikten av att anordna möten med människor och grupper som eleverna annars inte skulle komma i kontakt med som ett sätt att motverka rasism och främlingsfientlighet.

Flera av lärarna beskriver att begreppet rasism ofta kommer upp i undervisningen i samband med arbete med nazism, nynazism och historia och en av dem utvecklar självkritiskt resonemanget genom att konstatera att den typen av kopplingar är enkla, tydliga och intresseväckande, men inte alltid lyckade; "förr viste man att nazismen stod för Hitler och antingen tyckte man det var bra eller dåligt. Nu finns det i byn, grannar, skolan arbetsplatsen och så vidare (...) Då blir det mycket mer komplicerat. Du vet inte vilka motståndare du har." Genom att koppla samman de två menar läraren att "det blir lätt att säga 'jag är inte nazist – därför är jag inte rasist'".

Osäkerhet inför att ta diskussionen

I sin undervisning ger lärarna uttryck för olika tydliga avståndstaganden mot rasism. En lärare menar att det är viktigt att inte stämpla saker som bra eller dåligt, utan att istället föra en nyanterad diskussion och försöka förklara varför vissa människor

tycker si och andra tycker så. Läraren tycker "det är fel att demonstrera mot rasisterna. Det blir ju bara värre. Det är likadant i klassrummet, aggressivitet får vara tabu. Att säga 'du din nazist-skit' – då har jag ju bränt alla broar." Andra lärare pratar om att få eleverna att ta ställning, själv stanna upp, visa vem man är, argumentera emot, "att ta fajten", våga vara tuff och utmana tydligt och engagerat. Flera av lärarna poängterar också att de inte litar på att alla kollegor verkligen gör sitt jobb och agerar mot misstänkt rasism på skolan. En av lärarna säger att "Det är väl en sån magkänsla man har, att man känner att alla inte tar diskussionen utan väljer att inte lyssna. Att man inte bemöter det varje gång man hör någonting, för det händer ganska ofta."

Även gymnasiechefen uttrycker tveksamheter kring om lärarna verkligen tar diskussionerna med eleverna och berättar att "En del av personalen är nog väldigt rädd och skrämmd att ta upp den här problematiken i grupperna för man känner sig inte trygg i sin lärarroll. (...) Många behöver till och med argument antar jag, och för vissa spelar det ingen roll vilka argument vi säger, de tycker att rasism är okej. Där skulle man kunna göra mer så att lärarna fick en tryggare känsla (...). Jag tror många drar sig för det."

På frågan vad detta kan beror på svarar gymnasiechefen "Okunskap och osäkerhet. Startar man en sån här diskussion så måste man nästan vara säker på att man vinner, annars hade det varit bättre att aldrig starta den.(...) Det tror jag skrämmer många, och det kan också vara ett skäl till att man undviker frågorna."

Gymnasiechefen uttrycker även en annan form av osäkerhet inför arbetet mot rasism och menar att det är en balansgång att hantera den här typen av problem. Gymnasiechefen menar att "Vi har hela tiden den här lilla procenten (...) som tycker "ut med de här härifrån". Ju mer aktivt du jobbar emot den här gruppen så finns det en liten kärna (...) som tillslut gör något dumt. Ju mer du trycker, tränger in dom i ett hörn, så reagerar dom på något sätt. (...) Ibland kommer knallhatten att explodera, ibland går det bra. Och du vet aldrig när det ena händer och det andra händer."

Arbetets resultat

Fler av lärarna tycks heller inte helt övertygade om att deras arbete ger önskat resultat. Ett par är övertygade om att de når ut med sina metoder och att "eleverna ändrar sig när de får informationen", att det blir som en "aha-upplevelse", medan flertalet är mer tveksamma och pratar om att det är svårt att veta huruvida man lyckas påverka eleverna i värdegrundsfrågor eller inte; det finns inget kvitto på att den här typen av kunskap förankras och kanske inser eleverna inte vad de lärt sig förrän flera år senare.

Inte heller de intervjuade eleverna upplever att undervisningen nått fram. En av eleverna beskriver att de haft en lärare som varit privat engagerad i frågan, men ingen av de intervjuade kan erinra sig att de haft undervisning som handlat speciellt om rasism. Någon säger att de kanske sett en film, men att de inte har gått till botten med det eller jobbat intensivt med frågan. De har också svårt att definiera begreppet, att se orsaker, konsekvenser och komma med lösningsförslag. En elev säger att "Vi har inte pratat om nånting som har med rasism. Inte vad det är, vad vi tycker, vad vi kan göra för att få bort det. Det har inte varit nåt ämne här" och en annan menar att "Jag kan inte komma ihåg en enda gång under mina år på gymnasiet som vi pratat om rasism speciellt".

Elevernas bild av rasism och rasister utgår istället till stor del utifrån en generell förståelse där definitioner som "folk som har något emot utländska", "skinheads", "smygrasister", att "bråka med människor på grund av deras hudfärg", "att döma människor", "fördomar", "hat mot svarta", och "de som tycker att det här är vårt land" är talande exempel på svar.

Kan det hända igen?

På skolan som helhet har det inte, under perioden före eller efter incidenten, gjorts några större insatser för att specifikt upptäcka eller motverka rasism. Vid tiden för det sista besöket på skolan, ett år efter händelserna, har både lärare och elever i årskurs ett haft varsin tema/personaldag som berörde ämnet och gymnasiechefen hoppas att man nu är mer vaksam inför eventuella problem. Flera intervjuade, både elever och lärare, är kritiska till att skolan inte vidtagit tillräckligt kraftfulla åtgärder eller försökt ta ett

mer samlat grepp kring problemet. På frågan om vad de uppfattat att skolan gjort svarar två av skolans äldre elever som varit engagerade i frågan helt sonika "Ingenting".

Även flera lärare påpekar bristen på kartläggningar, information, direktiv, tydlighet, planering, långsiktighet och visioner. En bild som framkommer i flera intervjuer är att skolans arbete karaktäriseras av enstaka "punkt-" eller "panikinsatser". En anställd berättar att ledningen förvisso tycker att det är ett viktigt arbete, men att de inte lyckas styra det här och skapa tydlighet i den "spretiga lärarkåren".

På frågan vad skolan gjort för att det inte ska hända igen svarar den mest kritiska av lärarna: "Det är nog tragiskt nog ingenting skulle jag säga i så fall" och en annan säger att det finns en god vilja bland många på skolan, men att ledningen lagt för mycket ansvar på lärarna, utan att ge tillräckligt med stöd: "Det är lite mycket 'nu hoppas vi att ni gör någonting av de här frågorna'". Gymnasiechefen själv stärker bilden och menar att ledningen inte har "vidtagit några alldeles specifika åtgärder utifrån det som har hänt. (...) Så det är väl bara att erkänna att vi inte har gjort några våldsamma insatser för att det inte ska hända igen."

Omstart?

Vid tidpunkten för fallstudiens avslutade, sommaren 2010 – ett år efter händelsen – hade en ny klass med IVIK-elever börjat på skolan, med nya lärare. De nya lärarna hade inte informerats om vad som hänt med några av eleverna tidigare och gymnasiechefen uppger att den nya klassen fungerar bra, men berättar samtidigt att elever med flyktningbakgrund kommit förbi under hösten efter händelsen efter att ha blivit knuffade utanför matsalen, rädda för att "allt ska börja om". Gymnasiechefen har genomfört samtal med de utpekade och "tror inte" att det kommer att hända igen. En av lärarna, som nu har kontakt med IVIK-eleverna, berättar dock att denne rätt ofta stöter på rasism i korridorerna och att det kommer fram i diskussioner med elever som uttrycker saker som att "negrer – de är som apor. De är den lägst stående rasen." Under ett av mina egna besök på skolan, ett år efter det inträffade, hörs elever på skolgården öppet dra "judeskämt" och skrika negativa förstärkningsord som "neger", utan att för den skull syfta på en specifik person. Problem med intolerans, främlingsfient-

lighet och rasism tycks således fortfarande, ett år efter händelsen, kasta skuggor över delar av Lanneskolans verksamhet. Vid samtal med lärare på skolan framhålls att resultaten i Skolvalet 2010, som hölls ett par månader efter fallstudiens avslut, fungerat som ännu en varningssignal. I valet samlade Sverigedemokraterna över 30 procent av elevernas röster – en uppgång med cirka 20 procentenheter från valet 2006, och en av de högre noteringarna i Sverige.³²³ Lärare beskriver att många verksamma ”överraskades” av resultatet, men att det tolkats som att problemen inte är lösta och att skolan nu ska intensifiera arbetet mot ”olika former av intolerans”.

Skolans kollektiva ramverk – finns det och varför skulle det vara eftersträvansvärt?

Inför den avslutande delen av rapporten, som syftar till att genomföra en analys av ”effektiviteten” i den studerade skolans ramverk, är det viktigt att utveckla resonemanget kring inramningsteorins användbarhet vid studier av skolors arbete mot rasism. Den form av inramningsteori som används här är en tradition med rötter i forskningen om sociala rörelser. Rörelseforskare har använt teorin för att studera de idéer som motiverar rörelseaktörers verksamhet och dess praktiska påverkan på rörelsers aktivitet, i synnerhet vad som kallas dess mobiliserings- och handlingspotential.

Skolan är emellertid ingen rörelse. Den består inte av en kollektiv kraft som vuxit fram ur gemensamma upplevelser av problem och konflikter och som organiserar sig i ett försök att mobilisera anhängare och förändra samhället. Som konstaterats är skolan en del av det offentliga, en institution ålagd att utföra ett uppdrag fastslaget av folkvalda politiker. Inom skolor produceras således inte kollektiva ramverk på samma sätt som i rörelser; det skapas inte samma typer av kollektiva principförklaringar, flygblad, affischer, debattartiklar eller gemensamma uttalanden – det görs normalt inga kollektiva protestaktioner, hålls inga mobiliserande offentliga möten, demonstrationer eller manifestationer.

Samtidigt är alla som verkar i skolan, som tydligt konstaterats i avsnittet om skolans ”överbyggnad”, ålagda att utföra ett aktivt, kontinuerligt antirasistiskt arbete. Den överbyggnad som reglerar skolans

³²³ Ungdomsstyrelsen (2010).

verksamhet är tydlig med att rasism aldrig får tolereras inom skolans väggar. Verksamma ska angripa rasismen både idémässigt, värderingsmässigt och praktiskt samtidigt som lärarna ska sprida och förankra en i grunden antirasistisk hållning hos eleverna. Omskrivet i inramningsteoretisk terminologi kan konstateras att målet är att mobilisera stöd för de ideal värdegrunden slår fast och försöka få elever att också handla därefter. Syftet är att lärarna ska skapa överrensstämmelse mellan värdegrundens ideal och elevernas uppfattningar – med inramningsterminologins språk att nå så kallad ”ramförening”.

Men trots att personal på skolan har i uppdrag att både aktivt bekämpa rasism och förankra värderingar och ideal hos eleverna innebär inte detta per automatik att skolor utvecklar ett sammanhängande kollektivt ramverk. Som konstaterats regleras skolan i stor utsträckning av ramlagstiftning och styrdokument, som t.ex. läroplanens värdegrund eller ämnesplaner, vilka ofta är öppna för tolkning. Anställda har stort utrymme att utforma verksamheten efter eget huvud. Det är här inramningsprocesser kommer in.

Begreppet inramning syftar i sin enklaste form på den kognitiva process där människor med hjälp av mentala förståelseramar arbetar för att begripliggöra, uppfatta, lokalisera, identifiera och sortera händelser i sin omvärld i syfte att skapa ordning och mening. Inramning sker ständigt på individuell nivå och är den process varigenom vi tolkar vår omvärld och får insikt kring vad som händer och hur vi ska förstå vår plats i olika situationer. I skolan, precis som i övriga samhället, sker detta kontinuerligt. Alla som arbetar i skolan måste själva aktivt tolka, bearbeta och skapa förståelse och mening kring t.ex. styrdokumentens innehåll, de händelser och problem som uppstår i det dagliga arbetet och det uppdrag som föreligger för skolan. För en lärare handlar inramningen t.ex. om att skaffa sig en uppfattning kring vilka problem man är satt att motverka, vilka visioner och mål som ska förverkligas, vilka handlingsstrategier som ska användas och hur dessa idéer ska kommuniceras och spridas till eleverna. Detta sker både kollektivt och individuellt, men var tyngdpunkten mellan dessa två ytterlighetspunkter ligger varierar. Under lång tid ansågs läraryrket, trots det ständiga mötet med andra människor, paradoxalt nog vara ett ”ensamyrke”; det som hände i klassrummet var någonting som i huvudsak berörde läraren och eleverna.³²⁴ För lärarna stannade inramningen ofta på individuell nivå och det som kommu-

³²⁴ Skolverket (2011e), s. 112; Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000) s. 58; Regeringen (1991) *Kunskap och kompetens hos lärarna inom skolan*, Stockholm, Utbildningsdepartementet (dir.1991:87).

nicerades till eleverna var till stor del den enskilde lärarens tolkningar och uppfattning. Denna syn på lärarrollen och kunskap existerar fortfarande på sina håll, men samtidigt har verksamheten i skolan under de senaste tjugo åren tagit alltmer kollektiva former där arbete sker i lag och där lärarna i grupp, under rektorns ledning, förväntas ta ett större helhetsgrepp på såväl undervisningen som skolsituationen i stort.³²⁵ Denna utvecklingstendens är mycket tydlig i arbetet mot rasism och diskriminering. Såväl ny lagstiftning som forskning på området lyfter fram vikten av att de som arbetar på skolan, både på "papper" och i praktiken, utvecklar och kommunicerar en gemensam förståelse av problem, visar ett gemensamt förhållningssätt, tar gemensamt ansvar och arbetar på ett tydligt, systematiskt, långsiktigt och målmedvetet sätt. Lärarna uppmanas att låta de individuella ramverken ta kollektiv form.

Sammanfattningsvis kan således konstateras att det inte bara är inramningsteoretiker som hävdar att ett tydligt, genomarbetat, logiskt sammanhängande, relevant, och trovärdigt kollektivt ramverk är eftersträvansvärt för att skolan ska bedriva ett effektivt arbete mot rasism. Både styrdokumentet och tidigare forskning efterlyser gemensamma och tydliga problemformuleringar, definitioner, strategier och visioner som omfattas av hela verksamheten. För att lyckas mobilisera stöd för antirasistiska idéer och få eleverna att agera efter dessa bör således även skolan ha utvecklat ett kollektivt ramverk, med tydliga diagnostiska, prognostiska och motiverade beståndsdelar. Även om skolans ramverk har ett delvis annat syfte än traditionella rörelseaktörers utgör det fortfarande en förutsättning för ett framgångsrikt arbete mot rasism. De faktorer som presenteras i appendixet som avgörande för huruvida konstruktionen och spridandet av kollektiva ramverk kan betraktas som effektiva eller inte kan således även användas i analysen av skolan.

Viktigt att påpeka är att följande analys således inte är en utvärdering kring huruvida den studerade skolan uppfyller de krav och intentioner som åläggs dem via olika lagar och förordningar, utan en analys av huruvida skolan bedriver ett effektivt arbete mot rasism utifrån inramningsteoretiska utgångspunkter.³²⁶ Analysens fokus kommer att ligga på ramverkets *innehåll* och därmed djupet och länkarna mellan ramverkets olika beståndsdelar, men analysen berör också flera av de faktorer som anses påverka *spridningen* av aktörens ramverk till

³²⁵ Regeringen (1991).

³²⁶ Se appendix för mer utförlig information kring de teoretiska antaganden som väglett analysen.

målgruppen. Analysen kommer även att väva in information från genomgången av lagar och styrdokument samt forskningsöversiktterna kring både problemen med rasism och hur skolor arbetar för att lösa dem. Förhoppningen är att användandet av inramningsteori kan bidra till att kasta nytt ljus, ge nya perspektiv och nya lärdomar kring hur skolan kan utveckla ett mer framgångsrikt arbete mot rasism.

Del IV

Analys av arbetet mot rasism

Analys av det diagnostiska ramverket

Ur empirin växer en bild av en skola som länge haft problem med elever och lärare som uttrycker intolerans gentemot de som upplevs som avvikande, något som bland annat tagit sig uttryck i främlingsfientliga åsikter och rasism. Problemen med rasism har gått i vågor och har enligt intervjuade och drabbade tagit sig uttryck i allt från klistermärken, klotter, kläder och åsikter till hot och våld.

Trots den historiska kontinuiteten och allvaret i situationen finns ingen sammanhängande, tydlig och välutvecklad diagnostisk ram på skolan. Att definiera problemet och analysera dess orsaker och konsekvenser är ett nödvändigt första steg för att konstruera ett effektivt kollektivt ramverk och inleda arbetet för förändring. Frågan om *vad* som ska motverkas och *varför*, måste alltid komma före *hur*, *vem* eller *när*. På den aktuella skolan saknas både en gemensam förståelse av rasismen och dess komplexitet och en gemensam bild över hur rasismen tagit sig praktiska uttryck. Uppfattningarna om centrala beståndsdelar i ramverket – t.ex. vad rasism egentligen är, vilka olika uttryck rasism kan ta, vilka problem rasism orsakar, vilka som drabbas, vilka konsekvenser det får för de drabbade, vad/vem eller vilka som bär ansvaret och vad som ger upphov till problemen – går isär. I sammanhanget är det viktigt att påpeka att en gemensam, sammanhängande förståelse inte behöver innebära att aktören utvecklar en endimensionell eller statisk syn på problemet. Det är fullt möjligt att ha en gemensam förståelse som rymmer en flerdimensionell syn på rasism, dess orsaker, uttryck och konsekvenser. På den aktuella skolan uttrycker emellertid majoriteten av de intervjuade en svårighet med att både definiera och identifiera rasism och skolan tycks misslyckas med att samla in och sprida den information som är nödvändig för att skapa en grundlig, sammanhängande bild och förståelse av problemet. Empirin vittnar också om att frågor som berör rasism inte konstrueras som en gemensam angelägenhet och sätts in i ett större socialt sammanhang, utan förblir något som berör en utsatt minoritet och ett fåtal ”förövare”. Rasismen anses drabba ”de andra”, de avvikande, som få har kontakt och känner gemenskap med vilket minskar förutsättningarna att mobilisera brett kring frågan.

Det finns således flera orsaker till den spretiga, bristfälliga och – i slutänden – ineffektiva diagnostiska ram som kommer till uttryck på skolan. Utifrån inramningsteoretiska utgångspunkter kan ovanstående resonemang utvecklas och konkretiseras i fem faktorer. Dessa

återspeglar problem som även visat sig vara vanligt förekommande i samband med andra gymnasieskolors arbete mot rasism (se genomgången av tidigare forskning ovan).

1 Bristande kunskap om rasism, otydliga styrdokument och en "spretig" lärarkår

Den första orsaken härstammar från problem med själva definitionen av begreppet rasism och det uppdrag skolan ålagts att utföra. Styrdokumenterna må vara tydliga med att skolan ska motverka rasism – men fallstudien visar att tolkningarna av begreppet är omgärdat av otydlighet och brist på kunskap; vad är egentligen rasism – vad ska verksam personal på skolan, i praktiken, arbeta emot? I intervjuer med personal uttrycker flera en tydlig osäkerhet kring hur begreppet ska definieras och förstås. Empirin pekar mot tre huvudsakliga förklaringar till denna begreppsliga osäkerhet.

För det första tycks kunskaperna om rasism ofta vara grunda och dåligt förankrade i verksamheten. Bland de intervjuade finns en generell, övergripande förståelse av rasism, men få går bortom mer allmänna definitioner. Ett fåtal lärare uppvisar djupare kunskap kring fenomenet, medan de flesta svar på frågor som handlar om diagnostiska element ger uttryck för mer svepande resonemang. Precis som tidigare studier visat tycks kunskaperna om rasism i många fall vila på mer allmän information, intuition, känslor och "sunt förnuft", snarare än djupare fakta och kunskap.³²⁷

Trots att den kunskap många lärare har om rasismens olika uttryck ofta är bristfällig finns lärare som uppger att frågan om rasism i grunden är något väldigt enkelt, att lärarna klarar sig själva och varken söker eller behöver någon hjälp att definiera begreppet – rasism upplevs som en "självklarhet", något "de flesta vet vad det är". Den oproblematiserande inställningen till rasism riskerar att skymma och försvåra utvecklandet av en djupare förståelse av rasismens komplexitet och hur även skolan och lärare kan bidra till att producera och reproducera rasistiska normer, föreställningar och praktiker.

För det andra vittnar flera intervjuer om att lärarna lämnas ensamma i den svåra tolkningen av styrdokumenterna och känner en osäkerhet inför ämnet och uppdraget. De övergripande styrdokumenterna ger få ledtrådar till hur begreppet rasism ska förstås och

³²⁷ Jfr t.ex. tidigare redogörelse för SOU 2006:79; SOU 2006:40.

Skolverket, som är satta att konkretisera skrivelserna, upplevs av vissa intervjuade lasta på lärarna ”tomma ord”. Genomgången av lagar och styrdokument visar att såväl läroplaner som kurs- och ämnesplaner inte ger lärarna tillräckligt med stöd och vägledning. Föreskrifterna pekar förvisso ut generella mål och riktlinjer i värderingsfrågor, men rör sig på en alltför allmän och ospecifik nivå för att upplevas som viktiga instrument i det vardagliga, konkreta arbetet mot rasism. Risken är stor att de lagar och styrdokument som reglerar skolans verksamhet från och med hösten 2011 spår på denna känsla ytterligare. I de nya ämnes- och kursplanerna är de skrivningar som tidigare berört och konkretiserat arbetet med att överföra normer och värderingar strukna, däribland de som berör arbetet mot rasism. Lärarna förväntas fortfarande realisera och överföra värdegrundens ideal till eleverna, men istället för att hitta stöd i ämnes- och kursplaner ska de nu vända sig direkt till läroplanen. Då skrivningarna i läroplanen upplevdes som alltför allmänna, abstrakta, otydliga och underutvecklade redan i det gamla systemet – och den konkretisering som återfanns i ämnes- och kursplaner försvunnit – är risken stor att vägledningen upplevs som än mer bristfällig i den nya samlingen lagar och styrdokument.³²⁸

Den osäkerhet som många lärare känner inför tolkningen och realiserandet av styrdokumentens intentioner accentueras av det bristande stöd lärarna får i att överföra styrdokumentens skrivningar till vardaglig praktik. I de lokala styrdokument som ska samla och konkretisera skolans arbete mot diskriminering och trakasserier finns lite vägledning att få. Tidigare forskning, inspektioner och utvärderingar har visat att många skolor har problem med att uppfylla lagarnas och styrdokumentens intentioner och krav angående arbetet för likabehandling och mot diskriminering.³²⁹ På den studerade skolan är likabehandlingsplanen, som korrekt utformad kan vara till stor hjälp för att utveckla ett effektivt kollektivt ramverk på skolan, inaktuell, ofullständig och bristfällig. Här finns bara ett spår av frågor som berör arbetet mot rasism: begreppet ”etnicitet” radas upp bland diskrimineringsgrunderna, utan vidare förklaring. I övrigt saknar planen en rad centrala och bärande beståndsdelar.³³⁰ Inter-

³²⁸ Jfr även Arneback, Emma (2012), s. 94.

³²⁹ Jfr t.ex. tidigare redogörelser för Skolverket (2009c); Skolverket (2009b); Skolinspektionen (2010).

³³⁰ Vid tidpunkten för fallstudien saknade likabehandlingsplanen t.ex. en bild över problem-situationen och en orsaks- och konsekvensanalys. Här fanns heller inga uppföljningsbara mål kopplade till diskrimineringsgrunderna, inga handlingsstrategier för att ta sig från problem till mål och inga långsiktiga visioner eller uppföljningar av tidigare års arbete. Planen saknade också pedagogiska förklaringar av aktuella begrepp och information om diskriminerings-

vjuerna vittnar om att arbetet med likabehandlingsplanen inte fungerat som ett tillfälle för kollektiv kunskapsutveckling för lärare och elever. Istället framkommer en bild av brister både när det handlar om deltagande vid framtagande och revidering av planen samt kunskap om dess innehåll. De flesta intervjuade elever känner inte till planen och de som gör det säger att de fått information om den någon gång i årskurs ett. Även flera intervjuade lärare har bristande kunskap om planens innehåll. Likabehandlingsplanen kan således inte betraktas som ett "levande dokument" som involverat verksamma på skolan och bidragit till en gemensam syn på arbetet mot rasism eller diskriminering. Istället har både lärare och elever bristande – eller i flera elevers fall inga – kunskaper kring arbetet mot diskriminering, vilket leder till dåliga förutsättningar att själv kunna identifiera och definiera problem och värna sina rättigheter.

För det tredje berättar lärarna att de inte tror att all personal delar, eller strävar efter att dela, en gemensam syn på vad rasism är – eller ens upplever rasism som ett problem, varken på ett praktiskt eller ett värderingsmässigt plan. Flera intervjuade uttrycker att det mycket väl kan finnas lärare på skolan som rentav sympatiserar med eller uttrycker rasistiska åsikter och således inte har något behov av att varken försöka förstå eller anamma styrdokumentens krav och riktlinjer. I intervjuerna beskrivs att skolan länge haft problem med både lärare och elever som ger uttryck för rigida normer och en intolerans emot avvikande, och gymnasiechefen menar själv att man ännu inte har lyckats hitta ett tillfredställande arbetsätt att nå fram till dessa grupper.

Resultatet av ovanstående är en lärarkår som flera intervjuade upplever som "spretig", såväl i uppfattningarna kring rasism som värdegrundsfrågor i stort. Den i många fall begränsade och tve tydiga förståelsen av rasism tycks ha flera praktiska implikationer. Att ha en tydlig bild över vad rasism är och vilka uttryck/former rasism kan ta måste ses som en förutsättning för att kunna upptäcka och definiera problemen när de väl uppstår på skolan. Intervjuerna visar att både lärare, elever och skolledning har svårt att avgöra när en handling eller åsikt bör betraktas som rasistisk. De mer allmänna, grunda förståelser av rasism som ofta kommer till uttryck hos de intervjuade tycks ge lite praktisk vägledning. Ofta blir definitionerna för snäva eller för vida; en del intervjuade kopplar

grunderna. 2011 uppdaterades Lanneskolans likabehandlingsplan vilket inneburit förbättringar på flera av ovannämnda punkter.

i huvudsak samman rasism med explicita fenomen som ”nazister” och ”skinnskallar”, medan andra lyfter fram rasismen som ett mer subtilt problem som är nästintill omöjligt att upptäcka för andra än de inblandade. I det första fallet är definitionen klar, men väldigt begränsad, i det andra bred och abstrakt – i båda fallen missar de att bringa klarhet över flera av de problem som varit aktuella på den studerade skolan. Värt att notera är att ingen av de intervjuade tar upp vilken roll den enskilde själv eventuellt spelar i produktionen och reproduktionen av rasistiska föreställningar, åsikter, handlingar och strukturer.

Otydligheten och skillnaderna i definitioner leder till att lärare skickar ut olika signaler till eleverna kring vad som bör förstås som rasism och hur händelser på skolan ska tolkas. Intervjuer vittnar om att eleverna kan vandra mellan ”olika världar” och värdegrundssystem, beroende på var i skolan de befinner sig. Detta blev uppenbart efter de uppmärksammade händelserna 2009 då hela skolans personal uppmanades att ta diskussionen med eleverna. Flera lärare rapporterar svårigheter att möta elevernas argument om att ”detta inte hade med rasism att göra” och menar att olika lärare säkert kan ha gett olika budskap i frågan och uppfattats som ”flummiga”. Lärarna saknade en klar linje byggd kring gemensam kunskap och förståelse av problemen, vilket också påverkar elevernas upplevelse av skolans trovärdighet som antirasistisk aktör i negativ riktning.

2 Bristande kartläggning av problembilden

Ett effektivt diagnostiskt ramverk bygger inte bara på att aktören lyckats definiera begrepp, hitta orsakssamband och identifiera ansvariga på ett mer ”teoretiskt” plan. Om diagnostiken inte tar sin utgångspunkt i den verklighet den är satt att beskriva gör den lite nytta. Den aktuella problembilden måste således både vara känd och förankrad i den lokala kontext och de sociala sammanhang ur vilken den springer. Här skulle de årliga kartläggningar som skolor ska utföra i samband med arbetet med likabehandlingsplanen kunna fungera som ypperliga redskap. Med hjälp av kartläggningarna kan skolan skapa en aktuell, relevant och trovärdig problembeskrivning som tar sin utgångspunkt i målgruppens erfarenheter och bygger på konkreta erfarenheter.

Den studerade skolans olika metoder för att upptäcka och kartlägga aktuella problem lämnar emellertid mer att önska. Varken de

enkäter som används, systemet med mentorskap eller de vuxna som rör sig utanför klassrummet lyckas skapa en sammanhållen bild över problemen.

I de årliga enkäter, som borde utgöra ett av personalens viktigaste redskap för att få en sammanhållen bild av problemen på skolan, finns inga specifika frågor kring olika diskrimineringsgrunder. Precis som på många andra skolor runt om i landet slås allt, utom i detta fall sexuella trakasserier, samman till mobbning, vilket omöjliggör en differentierad och systematisk analys av problemen med rasism; dess förekomst, orsaker, konsekvenser, vilka som drabbas och vilka som är ansvariga. Att differentiera problembilden och undersöka diskrimineringsgrunderna var för sig är en förutsättning för att få fördjupad och relevant kunskap om området. Arbetet med mentorskap kan, förutsatt att eleven känner förtroende för sin mentor, förvisso ge en bra bild av den enskildes problem, men gör lite för att bidra till en generell bild av situationen. Att lärare och gymnasiechef även beskriver att de har liten kännedom om vad som händer på platser där elever vistas – på skolgården, i matsalen, i korridorerna etc. – leder till att många problem sannolikt inte upptäcks utan kan fortgå i det dolda.

De uppdagade bristerna i kartläggningen försämrar utsikterna att skapa ett trovärdigt och relevant ramverk som väcker resonans hos eleverna. Att gymnasiechefen öppet konstaterar att ”vi inte aktivt söker efter problemen”, utan att skolan istället reagerar när de briserar understryker bristerna ytterligare. Kombinationen av ineffektiva redskap för att upptäcka problem och en reaktiv grundinställning riskerar att skapa en situation där många problem aldrig kommer till ytan. De existerande metoderna för kartläggning gör det svårt för skolan att få och ta ett helhetsgrepp på problemet, vilket i sin tur försvårar ett effektivt främjande, förebyggande och förhindrande arbete för att bemöta det.

3 Avsaknad av identifikation och samhörighet med de drabbade

Empirin vittnar om att den studerade skolan misslyckades med att integrera IVIK-eleverna i verksamheten. När den nya klassen började i januari 2009 verkar den skepsis mot det ”avvikande” och ”främmande” som skolan länge brottats med snabbt ha blivit påtaglig. Det rigida och starka normsystem som fanns bland vissa elever på skolan bidrog till att skapa ett ”vi och de andra”, ett utestängande

av de som avviker från normen där kontaktytorna mellan grupperna tycks ha varit få och omgärdade av misstro. Avståndet mellan grupperna, och den bristande kontakten och integrationen, tycks ha fungerat som jordmån för spridningen av misstänksamhet och intolerans, främlingsfientliga och rasistiska attityder.

Precis som tidigare studier visat skiljer sig olika grupper på skolan åt i sina upplevelser av vad som hänt och hur allvarliga problemen varit.³³¹ De drabbade eleverna och gymnasiechefen utgör varandras motpoler längs ett kontinuum där även lärare och elever med "svenskt" ursprung – beroende på egna kontaktytor med de drabbade – har skilda upplevelser av problemets storlek, allvar och vilka uttryck det tagit sig. Att eleverna, lärarna och skolledning har så olika bilder av vilka problem som finns på skolan är en tydlig bekräftelse på att varken kartläggningarna av problemen eller kontakten mellan de olika grupperna varit tillräcklig.

I intervjuer visar flera elever också en tveksamhet inför att agera mot problem med rasism. Detta av två anledningar; dels att de inte tycker att de är så allvarliga och dels för att de inte berör dem själva eller några av deras kompisar. Frågor som berör rasism tycks placeras långt ner i flera elevers värdehierarki och upplevelsen av relevans är således låg. Eleverna är förvisso generellt mot rasism, men för de flesta är det ingen fråga man brinner speciellt för. Rasism drabbar "de andra", den avvikande gruppen, som få har kontakt med. Några elever berättar att ungdomarna i IVIK-klassen inte hade några "vanliga" kompisar som kunde "backa upp dem", vilket gjorde att situationen snabbt förvärrades. Bilden stärks av flera lärares berättelser. Skolan lyckades inte, trots flera konstruktiva förslag från inblandade lärare, skapa kontaktytor och sociala band mellan de nyanlända ungdomarna och andra elever på skolan, vilket minskade förståelsen och benägenheten att hjälpa till. Känslan av att rasism är ett gemensamt problem och en angelägenhet för skolan som helhet, inte bara för de som drabbas, tycks i många fall saknas.

Av intervjuer och utredningar att döma tycks den studerade skolans insatser för att lösa problemen istället framförallt ha fokuserat på eleverna med utländsk bakgrund. En av de berörda lärarna ställer sig frågande till metoden. Läraren menar att "Vi måste vända på perspektivet. När är klasserna redo att ta emot flyktingarna/invandrarerna? När har de svenska eleverna tillräckligt mycket kun-

³³¹ Jfr t.ex. tidigare redogörelser för Lange, Anders, Löow, Helene, Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba (1997); Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003); Ring, Jonas. & Morgentau, Scarlett (2004).

skap/empati/förståelse så att det fungerar tillfredställande? Jag tycker bara att vi bör definiera VEM som äger problemet?”. Frågan är mycket relevant och pekar på att arbetet mot rasism ofta ensidigt riktas mot de som drabbas av rasism och den/de konkreta ”förövaren/förövarna”, utan att kasta ett självkritiskt och granskande öga mot den normgivande majoritet som både kan bidra till att producera och reproducera rasism, främlingsfientlighet och intolerans och som, genom sin passivitet, låter trakasserierna fortgå.

Tidigare studier visar att detta förhållningssätt är relativt vanligt.³³² Många skolor riktar sina åtgärder mot dem som är direkt inblandade i kränkningarna. Detta är givetvis viktigt, men skolan bör också kritiskt granska och ifrågasätta de normer som dominerar på skolan och som riskerar att bidra till att kategorisera, separera och hierakisera elever och forma ett sorteringsystem som innesluter och ger vissa individer och grupper privilegier, samtidigt som andra stängs ute och förnekas samma möjligheter. Istället för att se de rasistiska problemen som isolerade händelser, vilka enbart berör de direkt inblandade, bör det undersökas om inte de rasistiska beteendena, attityderna och handlingarna är de yttersta uttrycken för problem som ligger djupare i verksamheten. Den explicita rasismen växer inte i ett vakuum. Dess förekomst bör istället föranleda en ökad vaksamhet och problematisering av åsikter, attityder och normer som kan förekomma i bredare grupper på skolan, såväl bland personal som bland elever. Genom att synliggöra, medvetandegöra sig och ifrågasätta de dominerande normerna och dess funktion skapas ökade förutsättningar för att också överskrida dem, knyta nya kontakter och bygga en starkare känsla av gemenskap och identifikation, vilket visat sig minska risken för trakasserier och stärker upplevelsen av relevans i de fall problem uppstår.³³³

4 Bristande information och otydlighet i organisation och ansvarsfördelning

Bristerna i det diagnostiska ramverket förstärktes ytterligare av otydligheter i organisationen och den knappa information som delgavs lärare och elever, dels när det handlar om IVIK-gruppen som helhet och dels de specifika problem som uppstod kring den nya klassen.

³³² Jfr t.ex. Skolverket (2009b); Skolverket (2009c); Arneback (2012); SOU 2006:79 samt Skolverket (2011d).

³³³ Jfr Skolverket (2011e); Skolverket (2009c).

Beslutet om att inrätta IVIK-programmet kom plötsligt och förberedelserna blev stressiga och knapphändiga. Det nya programmet blev inte en naturlig del av den övriga verksamheten och de ansvariga lärarna inkluderades inte i befintliga arbetslag, vilket minskade kontaktytorna med annan personal på skolan. Varken lärarkåren som helhet eller eleverna på skolan tycks ha fått information om den nya klassen, vilket ledde till viss förvirring och undran när de nya eleverna plötsligt dök upp. Intervjuer vittnar om att elever tvekat att ta kontakt med IVIK-ungdomar eftersom de inte visste hur de skulle bete sig eller var rädda för att de skulle tolka deras närmanden som fientliga. Den lärare som ansvarade för IVIK menar att det snabbt blev tydligt att andra elever på skolan behövde mer kunskap om olika kulturer, flyktingarna, deras hemländer och situationen där. Bristen på information och kunskap tycks i vissa fall ha bidragit till en brist på förståelse och empati och i andra fall till en känsla av osäkerhet, vilket underlättade skapandet av ett ”vi och de andra” och försvårade integreringen av eleverna i verksamheten.

Den allmänna kännedomen om de problem som IVIK-eleverna upplevde under sin tid på skolan är mycket dålig bland intervjuad personal och elever. Trots att den lärare som var ansvarig för IVIK-klassen noggrant dokumenterade och vidarebefordrade information om varje incident och åtgärd uppger varken gymnasiechefen eller övrig personal att de fått fortlöpande information om att situationen med den nya klassen var problematisk. De flesta intervjuade tror att problemen började veckan innan den uppmärksammade helgen, med en konfrontation på skolgården angående en misstänkt misshandel. Den information som delgivits ansvarig ledning kontinuerligt under terminen tycks ha stannat där. I efterhand menar både gymnasiechefen och lärare att flera fall som borde utretts närmare har lämnats utan åtgärd.

Anställda på skolan lyfter också fram att det råder otydlighet i ledningsstrukturen kring vem som ansvarar för vad och ska besluta i olika frågor. Lärare uppger att direktiven kan variera från olika personer i ledningsfunktion och att uppgifter, som att ansvara för information, ibland faller mellan stolarna. Den upplevda otydligheten i både information och ledningsansvar försvårar utvecklandet av en effektiv diagnostisk ram. För lärare och elever är det givetvis svårt att agera mot problem man inte har kännedom om eller då det saknas tydliga direktiv eller stöd från ledningen.

5 Ovilja att definiera problemen som rasism

Flera intervjuer vittnar om ett motstånd från skolan att definiera problemen som rasistiska. Anledningen kan vara att begreppet i sig är stigmatiserat och att få skolor vill sammankopplas med rasism i det offentliga samtalet. Oviljan att se rasism, kombinerat med definitions-svårigheter, leder till att problemen tonas ned och att det diagnostiska ramverket förvrängs till att istället handla om t.ex. ungdoms-bråk eller individer som inte kommer överens. Denna snedvridning riskerar i sin tur att få konsekvenser för det prognostiska ramverket eftersom det får skolan att vidta åtgärder som varken ligger i linje med de drabbades upplevelser eller problemets verkliga natur.

Problematiken återspeglas även i hur den uppmärksammade händelsen hanterades av andra representanter för det offentliga i kommunen. Politikern och polisens snabba uttalanden om att situationen inte hade med rasism att göra rimmar illa med den empiri som presenterats i fallstudien, eller som en intervjuad lärare uttrycker det: ”Det är ett himla maktspel egentligen”. (...) ”Det känns som att här kommer många personer överens om att måla upp någonting annat, att förneka det som hänt”. I intervjuerna hävdade en av lärarna att skolan var öppen med problemen, och att det var ett första steg mot förbättring. Det empiriska materialet talar mot denna beskrivning. Snarare pekar berättelserna på att såväl skol- som kommunledning inte såg problemets allvar och försökte hitta alternativa förklaringar.

Tendensen att förneka eller individualisera problem – och försöka förklara dem med att det handlar om individer som inte kommit överens – är inte unik för den studerade skolan eller kommunen. Tidigare studier visar att elevers upplevelser av rasistiska kränkningar alltför ofta marginaliseras, bagatelliseras eller förvrängs.³³⁴ Istället för att prata om rasism används individuella förklaringsfaktorer som reducerar problemets allvar och gör att skolan slipper riskera att stämpas som en verksamhet med ”rasist-problem”. Samtidigt leder förnekandet, som konstaterats, till uteblivna eller försämrade åtgärder och en bristande förståelse av problemen. Tidigare forskning visar att skolor som förenklar problemet och uttrycker sig i stil med att ”det är väl inte värre här än någon annanstans” generellt har större problem med kränkningar än skolor som öppet erkänner problemen och menar att det är något man ständigt måste arbeta med.³³⁵

³³⁴ Jfr tidigare redogörelser för t.ex. SOU: 2005:56; SOU 2006:79; Kalonaityté, Viktorija, Kawesa, Victoria & Tedros, Adiam (2009).

³³⁵ Ahlström, Björn (2009) *Bullying and social objectives: a study of prerequisites for success in Swedish schools*, Umeå, Sociologiska institutionen, Umeå Universitet; Skolverket (2011e), s. 204f.

Analys av det prognostiska ramverket

Som konstaterats i genomgången av styrdokumenterna förväntas skolan bedriva praktiskt, aktivt arbete mot rasism i en rad olika former. Arbetet ska rikta in sig på både främjande, förebyggande, förhindrande, åtgärdande och utredande insatser. I följande avsnitt kommer dessa olika former av arbete att beröras i samband med en analys av skolans prognostiska ramverk.

För att bedriva ett effektivt arbete mot rasism bör skolan, enligt inramningsteorin, ha skapat ett tydligt prognostiskt ramverk där visioner, konkreta mål och handlingsstrategier är väl utvecklade och logiskt kopplade till både varandra och till det diagnostiska ramverket. Aktiva på skolan bör ha utvecklat en gemensam syn och sträva åt samma håll kring hur frågan ska angripas och problemen lösas. Det bör stå klart vilka strategier som ska användas, vem som är ansvarig för att göra jobbet, vilka visioner som ska realiseras och hur målgruppen, i detta fall eleverna, ska engageras i arbetet.

I många avseenden tycks detta inte skett på den aktuella skolan. Istället saknas, eller finns brister, i flera av ovan nämnda beståndsdelar. En av anledningarna till bristerna beror på svagheter i det diagnostiska ramverket. De ofullständiga och spretande problemdefinitionerna, problembilderna, orsaks- och konsekvensanalyserna försvårar utvecklandet av tydliga och ändamålsenliga handlingsstrategier och mål som får skolan att agera konsekvent och effektivt. Det konkreta arbetet mot rasism, både i undervisning och vid hanteringen av trakasserier, tycks istället till stor del vila på – och variera med – enskilda lärares intresse, kunskap och engagemang. Arbetet i klassrummet kan således rymma både förtjänstfulla insatser såväl som reproducerande av lärares egna medvetna eller omedvetna rasistiska föreställningar.

Alla lärare som intervjuats i denna studie uttrycker både en vilja och ambition att reagera och agera på vad de upplever som rasism; men *hur* de väljer att ta tag i frågan, samt vilka konsekvenser deras agerade får, skiftar. Det finns enskilda lärare i studien som utvecklat en individuell prognostisk ram som kan anses vara väl utvecklad och logiskt kopplad till den diagnostiska, men på skolan som helhet varierar uppfattningarna om hur konkreta fall av trakasserier ska hanteras och vem som har ansvaret.

Sammantaget kan konstateras att skolan som helhet saknar ett väl utvecklat prognostiskt ramverk. Avsaknaden av tydliga mål, visioner och handlingsstrategier bidrar till ökad osäkerhet, ineffektivitet,

otydlighet och sårbarhet. Bristerna kan konkretiseras i fem punkter kopplade till inramningsteorin, styrdokumentet och tidigare studier om problem och åtgärder.

1 Arbetet mot rasism integreras – och riskerar att drunkna – i annan undervisning

Det kontinuerliga, främjande arbetet mot rasism utgår till stor del från den enskilde lärarens undervisning och tar sig naturligt olika form i olika klassrum. Bland de intervjuade lärarna finns de som tydligt tar ställning och argumenterar mot rasism, medan andra försöker inta en mer neutral position och vrida och vända på argument. Den gemensamma grundbulten utgörs av att lärarna ständigt försöker att påverka elevernas idéer och attityder i demokratisk riktning där respekten för allas lika värde står i fokus. Målet är att få eleverna att omfamna värdegrundens ideal.

En del lärare väljer att behandla rasism som en separat företeelse, medan de flesta intervjuade berättar att de angriper frågan mer indirekt genom att försöka integrera ämnet i all undervisning, att "fånga det i flykten" eller ta tag i det när eleverna själva aktualiserar området. Ambitionen hos dessa lärare är att arbetet mot rasism, via frågor som berör alla människors lika värde, ska vävas in naturligt och kontinuerligt i allt som händer i klassrummet.³³⁶

Samtidigt som idén är lovvärd tycks metoden också skapa en del problem. Istället för att de intervjuade eleverna upplever att perspektivet *alltid* är närvarande menar de att ämnet *aldrig* behandlats. Flera elever beskriver att skolan inte har gjort någonting mot rasism och "att det inte varit något ämne här". Metoden kan också ha bidragit till elevernas svårigheter att definiera rasism. Samtliga intervjuade elever har en yttlig förståelse av rasism. Följaktligen har de också svårigheter att komma på strategier för att lösa problemet. Att de intervjuade eleverna, som alla läst samhällskunskap och historia, inte kan erinra sig att ämnet behandlats i skolan – utöver någon film eller något tema om andra världskriget – bör föranleda en diskussion om både innehållet och tydligheten i den undervisning som ges.

Även om urvalet i denna studie är begränsat pekar elevernas upplevelser av brist på undervisning mot en bredare problematik. Tidigare studier har visat att en majoritet av eleverna förvisso ansett

³³⁶ Det är givetvis fullt möjligt att både behandla rasism separat och försöka integrera det i all undervisning, vilket en del lärare också gör.

sig ha fått undervisning som berör ämnet, men att detta till stor del handlar om förintelsen, nazismen och andra världskriget. 50 procent eller fler av eleverna menar att de fått liten eller ingen undervisning om frågor som berör t.ex. ”rasism och främlingsfientlighet”, ”Sveriges nationella minoriteter” eller ”svensk rasbiologi”, samtidigt som forskare sett samband mellan avsaknad av undervisning och ökad ambivalens eller intolerans.³³⁷

Med avseende på fokus på nazism tycks den studerade skolan följa ovanstående undervisningsmönster. Bland de lärare som väljer att ta upp rasism separat tycks ämnet ofta, men inte enbart, komma upp i samband med undervisning om andra världskriget, förintelsen eller någon form av nynazism. Angreppssättet upplevs som intresseväckande hos eleverna. Samtidigt kan de nära kopplingarna mellan nazism och rasism förminska förståelsen av rasismens komplexitet, utbredning och aktualitet. Att flera intervjuade elever framförallt kopplar samman rasism med Hitler, skinnskallar och nynazism illustrerar problemet. Givetvis ska skolan undervisa om andra världskriget och förintelsen, men ett alltför ensidigt fokus på nazism, och kopplingarna mellan rasism och nazism, riskerar att bidra till att marginalisera problemen och späda på bilden av rasism som antingen ett historiskt fenomen eller en mer marginell företeelse som framförallt berör ett fåtal högerextremister och deras offer, inte något som är ett utbrett problem i samhället såväl som på landets skolor.

2 Reaktivt arbete och blixtsatser

Precis som på många skolor i Sverige tycks arbetet mot rasism till stor del vila på ett antal enskilda eldsjäalars axlar.³³⁸ Dessa eldsjäalar har under åren försökt stärka både det främjande, förebyggande och förhindrade arbetet genom att t.ex. initiera och driva värdegrundsprojekt, öka inslagen av normkritik, arbeta fram förslag som kan stärka samhörigheten bland elever eller medvetandegöra verksamma om de problem som finns på skolan i syfte att utveckla mål och handlingsstrategier som kan möta dem. Arbetet har förvisso bidragit till flera positiva effekter, men enligt flera av de intervjuade finns mycket kvar att göra och projekten har stundtals mötts av motstånd, från såväl lärare som elever.

³³⁷ Jmf. tidigare redogörelse för Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010).

³³⁸ Jfr tidigare redogörelser för t.ex. Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000); Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006); Skolverket (2009b).

Av intervjuerna framkommer att flera enskilda lärare eller arbetslag både utvecklat en kännedom och medvetenhet om de problem som återfinns i sin specifika elevgrupp och metoder för att möta dessa, men som konstaterat medför bristerna i bland annat kartläggningar och systematiskt värdegrundsarbete att det saknas en kollektiv bild och förståelse över problemen med rasism, vilket gör det svårt att utveckla gemensamma, situationsanpassade och långsiktiga strategier för att lösa dem. Att ansvaret till stor del tycks vila på enskilda eldsjälur skapar dessutom en sårbar situation. När kunskaperna, handlingsstrategierna och engagemanget är individualiserat och har bristande förankring i verksamheten kan arbetet förvisso fungera bra i grupper med engagerade och kunniga lärare, men om dessa saknas eller försvinner finns inga garantier för att arbetet fortsätter att ta önskvärda former.

Bristerna i det förebyggande arbetet leder till att skolan framförallt tycks agera reaktivt. Blixt- eller punktinsatser sätts in när problemen redan uppkommit och kräver akut hantering. Intervjuer vittnar om att avsaknaden av rutiner och de ofta knapphändiga förberedelserna bidrar till en känsla av förvirring, osäkerhet och otydlighet bland många lärare. Tidigare studier visar att tillfälliga, reaktiva åtgärder, vare sig det sker i form av akuta blixtinsatser eller temadagar om ett specifikt ämne, i sig sällan leder till större och bestående förändringar.³³⁹ De tycks snarare döva skolans dåliga samvete, skapa en känsla av att ”vi faktiskt gör någonting” och bidra till att släcka de häftigaste bränderna än att lösa problemen på sikt.

3 Svårigheter att ta diskussionen

Förmågan att kunna och våga ta diskussionen med personer som uttrycker rasistiska åsikter är viktig för alla former av arbete mot rasism i skolan. Få intervjuade lärare menar att det, innan de uppmärksammade händelserna, funnits någon större gemensam diskussion kring hur man ska angripa rasism eller de problem som kan tänkas uppkomma i klassrummet. Några lärare uppger att de har ”pratats ihop sig” i arbetslaget kring hur de ska bemöta de vanligaste typerna av rasistiska fördomar, vilket verkar ha stärkt handlings-

³³⁹ Jfr Löow, Heléne (1998); Alsmark, Gunnar (1992) *The lessons of Sjöbo*, i Rystad, Göran (red.) (1992) *Encounter with strangers: refugees and cultural confrontations in Sweden*, Lund, Lund University Press, s. 37–53; Skolverket (2011e); Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006); Myndigheten för skolutveckling (2003).

beredskapen och ökat tryggheten i den enskilda gruppen. Övriga menar att de försökt lösa frågan själv, med varierande resultat.

Tidigare forskning har belyst att det praktiska arbetet mot rasism ofta omges av osäkerhet och otillräcklig kunskap.³⁴⁰ Även på den studerade skolan beskriver lärare att de upplever svårigheter med att möta elevernas argument och efterlyser både mer kunskap och diskussion kring ämnet. Osäkerheten riskerar att bidra till att lärare undviker diskussioner kring rasism på grund av rädsla för att "inte vinna". Oron inför att ta en mer ingående diskussion kring rasism i klassrummet, inför kanske 30 elever, och känna att samtalet glider läraren ur händerna avskräcker.

Gymnasiechefen själv menar att arbetet med att styra, påverka och förverkliga värdegrundsarbetet i skolan "är det svåraste jobb vi har" och berättar att de flesta lärare gör ett bra jobb, men att det finns lärare som skulle behöva jagas med "blåslampa" och att vissa aldrig kommer att ändra sig. Enligt gymnasiechefen skulle skolan kunna göra "mycket, mycket mer" för att minska lärarnas osäkerhet, öka självförtroendet och därmed stärka de olika formerna av arbete mot rasism. Lärare menar att det saknas ett kollektivt forum där de kan lyfta konkreta problem, systematiskt utbyta erfarenheter, koppla dessa till styrdokumentens intentioner och gemensamt arbeta fram strategier för hur de ska bemöta rasism och intolerans i undervisningen. Behovet tycks stort av att avsätta mer tid och resurser för diskussion och arbete med normer, attityder och värderingar.

4 Oklart hur och vem som ska hantera konkreta fall av trakasserier

Som konstaterats uttrycker all intervjuad personal en tydlig vilja att agera mot konkreta fall av rasism, men vid intervjuerna framkommer att flera är osäkra på *hur* de ska agera, vilka rutiner som gäller, vem/vilka de ska kontakta, hur information ska dokumenteras och föras vidare samt vem på skolan som egentligen har ansvaret för att ta tag i och lösa problemen. Den osäkra situationen är inte unik. Tidigare studier visar att många skolor saknar tydliga och väl utarbetade system för att upptäcka, utreda och åtgärda diskriminering och trakasserier och att det finns en alltför utbredd okunskap bland

³⁴⁰ Jfr tidigare redogörelser för t.ex. SOU 2006:79; SOU 2005:56; Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006); Myndigheten för skolutveckling (2003).

verksamma kring såväl rutiner som den lagstiftning som reglerar området.³⁴¹

På den studerade skolan säger gymnasiechefen att ansvaret för att hantera och motverka trakasserier framförallt ligger hos lärarna. Det är bara i undantagsfall, de gånger problemen inte löser sig, som andra instanser på skolan ska kontaktas eftersom lärare som tar hjälp utifrån ”sjunker i elevers anseende”. Att gymnasiechefen påpekar lärarnas ansvar samtidigt som han uppskattar att över 50 procent inte känner till vilka rutiner som gäller på skolan måste ses som alarmerande.

Flera lärare menar att det huvudsakliga ansvaret för att hantera trakasserier ligger hos elevhälsa, rektor eller både och, samtidigt som de berättar att de själva försöker att ta tag i problemen när de yttrar sig. Bland de intervjuade finns dock ingen känsla av att lärarna tar ett gemensamt ansvar för att utreda och åtgärda trakasserier. De flesta påpekar att det finns anställda på skolan som vänder bort blicken och inte orkar agera eller rapportera misstankar om trakasserier.

Lärare som sökt stöd hos ledningen för att få hjälp att hantera konkreta fall av trakasserier berättar att de hänvisats till likabehandlingsplanen för ytterligare vägledning. I likabehandlingsplanen finns dock ingen information om hur lärare själva ska agera för att bemöta trakasserier. Här framgår enbart att all kännedom eller misstanke om ”kränkande behandling” ska rapporteras – via mentor – till elevhälsan som därefter tar över arbetet. I de fall detta sker vidtas åtgärder som bygger på generella anti-mobbningsprinciper, utan specifika kopplingar till de olika diskrimineringsgrunderna.

Det sammanvägda resultatet blir spretigt. Rutiner och handlingsstrategier för att åtgärda problem med trakasserier tycks inte förankrade i verksamheten. Situationen riskerar att minska trovärdigheten i skolans arbete mot rasism av flera anledningar; för det första tycks skolan ha svårt att leva upp till de krav och riktlinjer som återfinns i de lagar och styrdokumentet som reglerar arbetet mot rasism och andra former av diskriminering, för det andra saknas en gemensam förståelse och handlingsberedskap för hur trakasserier ska hanteras på skolan och till sist beskriver både lärare och elever att det finns lärare som medvetet ”blundar” för problemen. Situationen riskerar att skapa en otrygg situation där det råder skillnad mellan skolans formella uppdrag (det som ”sägs”) och vad som faktiskt görs. Varken lärare eller elever kan känna trygghet i att alla

³⁴¹ Jfr t.ex. Skolverket (2009b); Skolverket (2009c); Skolinspektionen (2010).

vuxna på skolan gemensamt står upp och agerar konsekvent mot rasism eller andra trakasserier, vilket minskar trovärdigheten för skolan som aktör. Osäkerheten tycks även ha bidragit till de drabbade elevernas frustration och till en utbredd känsla av att skolan inte tar deras problem på allvar och gör tillräckligt för att lösa dem.

5 Avsaknad av konkreta mål och visioner knutna till målgruppen

Bristerna i diagnostik får konsekvenser även för skolans mål och visioner. Då det saknas ett genomarbetat, kollektivt diagnostiskt ramverk som tydliggör och specificerar den aktuella problembilden finns heller ingen möjlighet att skapa konkreta och uppföljningsbara mål länkade till denna. Återigen kan enskilda lärare ha utformat mål avseende sin egen elevgrupp, men med avseende på arbetet mot rasism tycks skolan som helhet sakna konkretiserade visioner, mål eller förslag på åtgärder som verksamma kan samlas kring och sträva mot.

I likabehandlingsplanen sker ingen ytterligare specificering eller komplettering. Det närmaste en gemensam vision skolan kommer är istället ett A4-papper med generella trivseregler som sitter uppklistrat på skolan. Gymnasiechefen menar att om verksamma bara följer dessa enkla regler skulle man inte ha några problem med diskriminering eller kränkande behandling. Det framkommer dock ingen specificering kring vilka som skulle vara ansvariga för att dessa mer allmänna regler upprätthålls. Det tycks istället vara "allas" ansvar.

Som konstaterats upplever de intervjuade eleverna att de inte har varit delaktiga eller haft inflytande över vare sig utformandet av mål och visioner eller det praktiska arbetet mot diskriminering. Istället uppger flera av dem att skolan inte tar deras vilja att påverka på allvar och att det är omöjligt att göra sin röst hörd genom de etablerade beslutsvägarna. De upplevda bristerna i elevdemokrati tycks ha förlamande effekt på initiativrika elever och dämpa deras tilltro och vilja att försöka påverka och engagera sig i utvecklingsarbete på skolan. Tidigare studier har visat att många skolor upplever stora svårigheter med att involvera eleverna i arbetet för likabehandling och mot diskriminering.³⁴² Denna brist på deltagande utgör en betydande svaghet. Det är eleverna som är experter på de problem som finns på skolan och att involvera eleverna i det främ-

³⁴² Jfr t.ex. tidigare redogörelser för Skolverket (2009c); Skolverket (2009b).

jande och förebyggande arbetet, utan att för den skull låta dem ta över de vuxnas ansvar (t.ex. som kamratstödjure), har visat sig både förbättra skolklimatet och minska kränkningarna.³⁴³

Elevernas känsla av att inte få vara med och påverka förstärker också den brist på identifikation och samhörighet som diskuterats tidigare. De allra flesta elever är inte själva direkt drabbade av rasism, utan kan i antirasistiska sammanhang snarare betraktas som potentiella ”samvetsunderstödjure”³⁴⁴. Med detta menas att många engagerar sig i arbetet mot rasism utifrån en upplevd solidaritet med den utsatta gruppen och en vilja att medvetandegöra sig själv om sin egen roll i produktionen och reproduktionen av rasism. Att involvera dem i arbetet mot diskriminering, och därigenom stärka både deras kunskaper och engagemang, blir därför en förutsättning för att mobilisera stöd och stimulera aktivitet.

Analys av det motiverande ramverket

Analysen av det motiverande ramverket fokuserar på om den studerade aktören lyckats skapa argument som övertygar målgruppen om nödvändigheten i att agera. Det är en sak att konstruera och få idémässigt stöd för problemformuleringar, handlingsstrategier och visioner och en delvis annan att också få anhängare att aktivt börja sträva efter förändring. De eventuella kostnader som kan vara kopplade till kollektivt förändringsarbete – t.ex. tid, resurser, kraft och energi, men också de risker arbetet kan medföra – är bara värda sitt pris om målgruppen känner ett starkt engagemang och att problemen, lösningarna och visionerna upplevs legitima, meningsfulla, genomförbara och värda att kämpa – och eventuell förlora något – för. För den aktör som vill stimulera aktivitet handlar det således bland annat om att utveckla ramverk som utmålar problemen som konkreta och möjliga att lösa, att föreslagna handlingsstrategier upplevs som relevanta och effektiva, att målgruppen kan förstå och ta till sig av argument, känner sig inkluderad och emotionellt berörd samt att det egna bidraget upplevs meningsfullt.

Det empiriska material som berör den studerade skolans motiverande ramverk är relativt litet. De brister som uppdragats kring diagnostik och prognostik gör det svårt för skolan att utveckla nor-

³⁴³ Jfr t.ex. Skolverket (2011e).

³⁴⁴ McCarthy, John D. & Zald, Mayer N (1977) Resource mobilization and social movements: a partial theory. *American Journal of Sociology*, 82, 6: s. 1221f.

mativa argument som stimulerar aktivitet – om det är oklart vad man ska agera mot, på vilket sätt och mot vilka mål är det också svårt att motivera människor att handla. En ytterligare anledning till den knappa motiverande inramningen kan vara att lärare enligt lag ska agera för att motverka rasism och andra former av diskriminering och sprida värdegrundens ideal. Det är således ingenting som nödvändigtvis måste underbyggas med normativa argument, utan ett uppdrag som åligger alla som arbetar i skolan. Samma sak kan inte sägas om eleverna. För att stimulera elevernas aktivitet och få dem att omfamna de värden skolan ska sprida krävs framarbetande av ett motiverande ramverk som entusiasmerar och engagerar.

Vid en analys av den studerade skolans motiverande ramverk framträder två huvudsakliga problem; dels att flera intervjuade tvivlar på effektiviteten i de metoder som används och dels att flera tvivlar på att problemen med rasism i grunden är möjliga att lösa.

1 Ineffektiva metoder?

Empirin visar att det råder delade meningar om huruvida de metoder skolan och lärarna valt för att arbeta mot rasism är effektiva eller inte. Ett par lärare menar att de når ut till eleverna och lyckas påverka deras attityder, men de flesta uttrycker tveksamhet. Lärare berättar att de har svårt att avgöra om metoderna fungerar eftersom de inte kan få något "kvitto" på arbetets resultat, vilket är fallet med mycket värdegrundsarbete. Även gymnasiechefen menar att arbetet med värdegrundsfrågor är omgärdat av svårigheter och svårt att bedöma. Värden upplevs som djupt rotade och komplicerade att ändra på. Gymnasiechefen uttrycker också en osäkerhet kring hur hårt personer med rasistiska åsikter kan pressas för att åstadkomma förändring; "ibland kommer knallhatten att explodera och ibland går det bra". Vilka metoder som skulle ge endera resultat är oklart, det enda som framkommer är att balansgången är "oerhört svår".

Eftersom de flesta intervjuade elever menar att skolan inte tagit tag i frågor som berör rasism, har de heller inte mycket att säga om dess förmåga att stimulera engagemang, eller som en elev uttrycker det; "ingenting ger ju ingenting". En elev menar att skolan slår tomma slag i luften och exemplifierar med en namninsamling som genomfördes efter de uppmärksammade händelserna; "vi skulle bara skriva på listor som det inte hände nåt med". Upplevelserna leder till att eleverna känner en brist på trovärdighet för skolan som

antirasistisk aktör. Eleverna tycks inte känna av skolans engagemang eller kunskap i ämnet, menar att skolan inte tagit tag i problemen på allvar och att metoderna är otillräckliga och ineffektiva. Som konstaterats menar de intervjuade elever som försökt att engagera sig att det saknas fungerande och effektiva påverkanskanaler som stimulerar till engagemang och kollektivt arbete. Det egna bidraget upplevs som betydelselöst och kostnaderna av att engagera sig blir betydligt högre än vinsterna. Intervjuade lärare menar också att skolan skulle kunna bli bättre på att lyfta fram goda exempel i den egna verksamheten, sprida kunskaperna om dessa och ta tillvara och uppmuntra initiativ som kommer från verksamma på skolan.

2 Ett evigt problem?

Flera intervjuade uttrycker en känsla av att problem med rasism är någonting som alltid funnits och som alltid kommer att finnas. En elev säger t.ex. att det ”spelar ingen roll hur mycket man jobbar mot det, man kan inte ändra på hur människor tycker och tänker” och en annan menar att ”människor kommer alltid kolla snett på varandra”. Svaren återspeglas i tidigare studier där så många som 40 procent av de tillfrågade eleverna kände en uppgivenhet inför möjligheten ”att förändra de värderingar i skolan som nedvärderar vissa individer eller grupper.”³⁴⁵ Även gymnasiechefen uttrycker tvivel kring att problemen kan lösas. Gymnasiechefen poängterar att arbetet mot rasism är ”kolossalt viktigt”, men menar samtidigt att det är ”extremt svårt” och att ”det finns inga columbiägg; så här gör vi, så här löser vi problemet”. Även en del lärare uttrycker liknande skepsis.

En möjlig anledning till misstron kan vara de brister i diagnostisk och prognostiskt ramverk som diskuterats ovan. Förståelsen för rasism och de problem det orsakar är begränsad och skolan har varken övergripande visioner, konkreta delmål eller handlingsstrategier klara. När detta saknas är det svårt, för att inte säga omöjligt, att utveckla motiverande argument som på ett effektivt sätt får människor att tro på handlingens nödvändighet och effektivitet. Istället riskerar det att uppstå en känsla av brist på kontroll, spretighet, meningslöshet och att de aktuella problemen är svåra, kanske omöjliga, att lösa.

³⁴⁵ Barnombudsmannen (2008) Sverige äger! *Barn och unga berättar om sitt land*, Stockholm, Barnombudsmannen, s. 36.

Del V

Avslutande reflektion – ett effektivare arbete mot rasism

Avslutande reflektion – ett effektivare arbete mot rasism

Den generella bild som framträtt i rapporten är att rasism, främlingsfientlighet och intolerans är ett allvarligt och komplext problem på många gymnasieskolor i Sverige. Trots lärar- och rektorsrollens *inneboende antirasistiska hållning*, och allt arbete som utförts för att motverka rasism de senaste decennierna, fortsätter rasism och främlingsfientlighet – i flera olika former och på olika nivåer – att kasta skuggor över skolans verksamhet. Den presenterade forskningsöversikten visar både på en historisk kontinuitet och på att problemen med rasism, främlingsfientlighet och intolerans på många skolor är utbredda, genomgripande och får allvarliga konsekvenser för de drabbade, samtidigt som arbetet mot rasism alltför ofta är omgärdat av otydlighet, osäkerhet och bristande kunskap.

Ovanstående analys har konkretiserat och lyft fram en rad centrala problem i skolans arbete mot rasism. Som konstaterats går de svårigheter som uppdagats på den närstuderade skolan inte att generalisera till en större population, men de presenterade forskningsöversikterna visar tydligt att de problem som aktualiserats genom analysen av Lanneskolan inte är unika. Istället återkommer de, i olika kombinationer, på många skolor runt om i Sverige. Givet detta är förhoppningen att fallstudien kan fungera som ett praktiktäna exempel andra skolor kan känna igen sig i, åtminstone i delar, och ta lärdom av. Dessutom bidrar kunskaperna till att medvetenheten om möjliga svårigheter ökar. Genom att bli uppmärksam på potentiella fallgropar skapas möjlighet att identifiera, gå runt eller – bäst av allt – gräva igen dem.

Problemanalysens betydelse

Även om rapporten varit fokuserad på att lyfta fram problem pekar den också mot lösningar och alternativ. De tolv punkter som konkretiserats ovan är alla fyllda av explicita och implicita förslag på hur såväl problemen kan undvikas och lösas som hur skolan skulle kunna utarbeta alternativa, mer förtjänstfulla arbetssätt.

Innan några av dessa lösningsförslag lyfts fram i denna avslutande diskussion är det dock viktigt att påpeka att de direkta insatser som används för att motverka rasism alltid måste vara kontextuella, anpassade till de specifika problem och de lokala omständigheter som präglar den egna skolan. Rapporten visar tydligt att kunskap och

förståelse kring de olika sätt rasism tar sig uttryck på den egna skolan är ett nödvändigt första steg för att bedriva ett effektivt arbete mot rasism och för att inleda arbetet för förändring. Frågan om *vad* som ska motverkas och *varför*, dvs. konstruktionen av ett tydligt diagnostiskt ramverk, måste komma först och avgöra vilka lösningsförslag, handlingsstrategier och taktiker som är lämpliga att använda för att försöka lösa problemet. Det finns ingen färdig ”paketlösning”, ingen ”quick fix” som går att importera och applicera i alla lägen; vilka insatser som fungerar beror på den problembild som uppstått i en given plats, i en given kontext, i en given tid.

Det kollektiva ramverket i praktiken

På det mest övergripande planet har rapporten illustrerat och understrukit betydelsen av att verksam personal utvecklar ett grundligt, tydligt och sammanhängande kollektivt ramverk. I verksamheten tar detta sig uttryck i att skolan bedriver ett medvetet, proaktivt, systematiskt och långsiktigt främjande, förebyggande, förhindrande och åtgärdande arbete. De verksamma har utvecklat en *gemensam förståelse* och kommunicerar ett *gemensamt förhållningssätt* kring både arbetet *mot* rasism och *för* realiserandet av värdegrundens anti-rasistiska ideal. Arbetet grundar sig på återkommande och differentierade kartläggningar som skapat en detaljerad bild över de specifika problem med rasism som existerar på den egna skolan. Kartläggningarna ligger till grund för analyser av såväl tänkbara orsaker som konsekvenser för de drabbade. Mot bakgrund av detta har skolan utvecklat kort- och långsiktiga mål och anpassat valet av åtgärder till den specifika problemsituationen. Det är också tydligt vem eller vilka som har ansvar för att göra vad och när. Arbetet systematiseras, följs upp och utvärderas i utvecklade och tydliga likabehandlingsplaner som är väl förankrade bland de verksamma på skolan.

Vidare avsätts tid för att omvandla värdegrundens övergripande skrivningar till den egna verksamheten. Skolan formulerar egna, konkreta visioner kring hur skolan bör se ut samt utvecklar strategier för att nå dessa. Förhållningssättet, både i fråga om att arbeta *mot* rasism och *för* realiserandet av skolans visioner, genomsyrar hela verksamheten. Skolpersonalen har utvecklat argument och arbetsmetoder som inkluderar och motiverar eleverna att agera för att skapa en skolmiljö präglad av gemenskap, respekt, öppenhet och tillit. Det kollektiva ramverket kommuniceras på ett sätt som upp-

levs trovärdigt och relevant av eleverna, bland annat genom att beröra centrala och meningsfulla aspekter av deras liv och vara väl förankrat i den sociala kontext som omger dem.

Detta övergripande, sammanfattande resonemang har visat sig ligga väl i linje med såväl lagstiftning, de allmänna råd Skolverket utfärdar som tidigare studier om vad som utmärker framgångsrikt arbete mot diskriminering i skolan.

Rasismens olika uttryck kräver olika insatser

Samtidigt ger inramningsteorin även möjlighet att fördjupa och utveckla diskussionen kring andra faktorer som skulle kunna stärka arbetet mot rasism. Vid sidan om det som redan konstaterats är en av de mest uppenbara slutsatserna att skolledning och lärare behöver riktad kompetensutveckling som fördjupar kunskapen om rasismens många uttrycksformer, orsakerna bakom samt att bemötandet av olika former av rasism kräver olika former av insatser. Givet att rasismen kommer till uttryck på en rad olika sätt, på flera olika nivåer, måste handlingsstrategierna och lösningsförslagen vara mångfasetterade och anpassade till rasismens komplexa natur. Att t.ex. hantera rasistiska problem orsakade av ideologiskt övertygande högerextremister är en sak, fördomar en annan, dominerande och utestängande normer en tredje och institutionaliserad diskriminering en fjärde. På samma sätt krävs olika insatser för att bemöta de olika former av rasism, främlingsfientlighet och intolerans som förekommer i de grupper som inom forskningen beskrivits ha "intoleranta/negativa", "ambivalenta" eller "toleranta/positiva" attityder till olika utsatta minoritetsgrupper. I det sistnämnda fallet kan t.ex. arbete med normkritik tänkas spela en viktig roll. På så sätt ges de med "toleranta" attityder möjlighet och verktyg att problematisera, medvetandegöras om – och aktivt agera mot – sin egen roll i producerandet och reproducerandet av en normerande maktordning som exkluderar och inkluderar, fördelar privilegier och livsmöjligheter, baserat på individers tillhörighet till olika etniska grupper (mer om detta nedan). I fallet med de "ambivalenta" kan traditionella satsningar på information och upplysning tänkas vara av stor vikt. De ambivalentas tveksamhet och osäkerhet gör dem mottagliga för påverkan, kunskaper och argument. Kring de ambivalenta står således en tydlig idémässig strid där skolan, genom utvecklandet av kraftfulla ramverk, kan bidra till att få eleverna att utveckla en mer kon-

sekvent tolerant hållning. För att nå de personer som har ”intoleranta” åsikter krävs metoder som medför att individen först utvecklar en grundläggande acceptans och tolerans, innan dess finns risk att såväl normkritik som riktad information om rasism faller på ”döva öron”. Detta arbete kan t.ex. ske genom att försöka integrera individen i andra, större gemenskaper – präglade av respekt och demokratiska och toleranta värderingar. Här kan personer med intoleranta attityder ges långsiktig och succesiv möjlighet att förändra och ifrågasätta idéer, attityder och handlingsmönster och utveckla en ny identitet och samhörighet.

Utöver att arbeta med att förändra individers attityder, fördomar, åsikter och handlingar visar den tidigare forskningen att skolan i högre grad måste rikta ett självkritiskt öga mot den egna verksamheten. Den konstaterade förekomsten av olika former av strukturell och institutionell rasism gör att skolan, och den personal som verkar där, också kan vara en del av det problem de är satta att lösa. Trots detta är såväl studier som åtgärder för att upptäcka, problematisera och komma till rätta med dessa former av rasism betydligt mer sällsynta än de som fokuserar elever som potentiella problembärare. För att synliggöra och åtgärda dessa former av rasism bör skolan bland annat bli bättre på att lyssna till och ta tillvara de erfarenheter som finns hos de direkt drabbade grupperna. Genom att arbeta för att systematiskt fånga upp olika uttryck för rasism och ge de drabbade en tydlig kanal att beskriva sina erfarenheter och upplevelser kan den egna verksamheten kritiskt granskas.

Riktad kompetensutveckling kring rasism

Den form av differentierade resonemang kring rasism och hur det kan bemötas som förts ovan förefaller vara relativt ovanliga i skolan. Trots att lärar- och rektorsrollen, som redan konstaterats, enligt lagar och styrdokument ska rymma en inneboende antirasistisk hållning – där verksamma i skolan dels aktivt ska ta ställning och motverka rasism genom främjande, förebyggande, förhindrande och åtgärdande insatser och dels, genom värdegrundsarbetet, sprida och mobilisera stöd för grundläggande antirasistiska ideal – tycks det för många vara oklart *vad* som egentligen ska motarbetas och på *vilket* sätt. Lärares och skollednings sätt att tala om rasism visar ofta på ytliga och begränsade kunskaper, baserade på ”sunt förnuft” och en förhållandevis snäv definition av rasism. Att känna trygghet i att ha

en tydlig och uppdaterad bild av olika sätt att förstå och definiera rasism, samt kunskap om vilka uttryck rasism kan ta, måste ses som en förutsättning för att både upptäcka och definiera problem när de väl uppstår på skolan, bedriva nutidsrelevant undervisning och våga ta känsliga diskussioner i klassrummet. Ytliga kunskaper räcker sällan till för att identifiera och analysera rasistiska händelser bortom de allra mest explicita och uppenbara, vilket således missar mycket av den rasism som kommer till uttryck på svenska skolor – såväl mellan elever, mellan elever och lärare som i skolan som institution. De fördjupade kunskaperna är också nödvändiga för att utveckla undervisningen. Rapporten visar att idén om att motverka rasism, och andra former av diskriminering, genom att angripa ämnet via ”alla människors lika värde”, generell ”likabehandling” eller ”mänskliga rättigheter” riskerar att medföra att eleverna vare sig uppfattar att frågan berörs eller fördjupar kunskaperna om rasism eller andra former av diskriminering. De generella ansatser, som återfinns i såväl undervisning som i lagar och styrdokument, riskerar att frammana alltför övergripande svar på diskrimineringsproblematiker som i grunden kräver separata analyser.

Vidgade perspektiv

Att många av de lärare som väljer att lyfta fram och behandla rasismen som en separat fråga ofta gör detta i samband med andra världskriget och nazism pekar också mot behovet av kompetensutveckling. Den historiska kopplingen är förvisso viktig, men också begränsande. För att bredda förståelsen av rasism är det viktigt att skolan vidgar perspektiven bortom de historiska referenserna. Att rasism alltför ofta ensidigt kopplas samman med t.ex. nazism, högerextremism och skinnskallar illustrerar problemet. Begreppet rasism blir reserverat för en liten, marginaliserad grupp av ideologiskt drivna högerextremister som medvetet diskriminerar och trakasserar andra folkgrupper baserat på uppfattningen att de tillhör en annan ”ras” eller ”etnisk grupp” och därför anses oönskade eller underlägsna biologiskt och/eller kulturellt. Med detta fokus förlorar begreppet sin användbarhet för att beskriva och analysera problem och processer som är betydligt mer vanligt förekommande och genomgripande i samhället. Rapporten har illustrerat vikten av att inte behandla rasismen som en anomali. Genomgången av problem med rasism i svensk gymnasieskola visar tydligt att rasistiska föreställningar, handlingar och

åsikter är spridda långt utanför de högerextremas led, såväl bland elever som bland lärare. Den explicita rasismen verkar inte i ett vakuum och förekomsten av öppna rasistiska åsikter och handlingar bör föranleda en ökad vaksamhet och problematisering av både strukturer och normer och attityder som kan förekomma i betydligt bredare grupper inom skolan.

Konkretiserande av lagar och styrdokument

Ytterligare en slutsats är att styrdokumentens skrivningar kring arbetet mot rasism bör tydliggöras och fördjupas. Värdegrundens övergripande formuleringar ger inte tillräcklig praktisk vägledning kring lärarnas antirasistiska uppdrag och i och med gymnasie-reformen 2011 har dessutom konkretiserande skrivningar i ämnes- och kursplaner lyfts bort. I jakten på att förtydliga kunskapsmålen, och genom det allt mer juridiska språkbruket, riskerar reformerna, samtidigt som de tydliggör skolans juridiska ansvar, paradoxalt nog också att öka den villrådighet och osäkerhet som omger värdegrundsarbetet.

För att kompensera bristen på vägledning via lagar och styrdokument behöver skolorna ges ökat stöd samt möjlighet att avsätta mer tid och resurser för att låta personalen konkretisera och fördjupa både kunskaperna om, som arbetet med, de lagar och förordningar som reglerar arbetet mot rasism – i synnerhet skollagen, läroplanernas värdegrund och diskrimineringslagen. Lärarna måste ges förutsättningar att utveckla djupare förståelse av såväl uppdraget som den specifika problembild, de mål och visioner som ska realiseras samt vilka handlingsstrategier som kommer att leda skolan dit. Lärarna själva efterfrågar forum där de kan lyfta konkreta problem med rasism och andra typer av diskriminering, systematiskt utbyta erfarenheter, koppla dessa till styrdokumentet och gemensamt arbeta fram strategier för att möta rasism i såväl klassrummet som på skolan i stort. Lärarna måste ges möjlighet att utveckla ett gemensamt förhållningssätt som gör det möjligt att ta gemensamt ansvar och utveckla en gemensam förståelse och handlingsberedskap, vilket skapar trygghet och trovärdighet bland såväl lärare som elever. Som poängterats bör detta gemensamma synsätt inte resultera i en endimensionell syn på rasism, utan en bild som istället ser till rasismens komplexitet, dess många uttrycksformer och verkan på olika nivåer.

Antirasism – en angelägenhet för alla

För att lyckas mobilisera stöd och engagemang för antirasistiska idéer bör de verksamma på skolan även arbeta för att bryta bilden av att rasism är något som endast berör de som direkt drabbas, de som utför trakasserierna och ansvarig personal. I dag riktas mycket antirasistiskt arbete mot högerextrema krafter. Det är givetvis viktigt och självklart, givet det demokrati- och värdegrundsuppdrag som åläggs skolan. Ur mobiliseringssynpunkt har det även flera fördelar; problemet är tydligt identifierat och arbetet har potentialen att ena en absolut majoritet av eleverna då de flesta tar avstånd från öppet rasistiska grupper. Samtidigt kan ett alltför ensidigt fokus på högerextremism vara begränsande. De högerextrema krafterna utgör framförallt ett hot mot etniska minoriteter med utomeuropeisk bakgrund, hbtq-personer³⁴⁶, religiösa minoriteter och politiska meningsmotståndare på vänsterkanten. En stor del av eleverna – oftast vita elever med ”svenskt” ursprung – är sällan direkt drabbade utan tar ställning mot denna form av rasism i solidaritet med andra eller utifrån en alternativ bild om hur ett rättvist samhälle bör se ut. Att inte känna sig direkt involverad minskar ofta upplevelsen av relevans, gör engagemanget mer ”lätttrörligt” och medför att frågan sjunker i individens värdehierarki.

I stället borde frågan om rasism lyftas som en angelägenhet för alla. Ett sätt att bredda perspektiven och fördjupa diskussionen om rasism, och i processen inkludera grupper som tidigare sett sig som stående ”vid sidan av” (grupper som till stor del utgörs av de som ovan beskrivit som ”toleranta” eller ”ambivalenta”), är att gå bortom förståelsen och beskrivningen av rasism som ett individualiserat, ideologiskt fenomen och anta ett mer strukturellt perspektiv. I ett sådant perspektiv kan högerextremism ses som ett av flera uttryck, om än det mest uppenbara, för den rasism, främlingsfientlighet, intolerans och etniska diskriminering som återfinns i samhället. Insikten om att vita – genom de normer om ”vit svenskhet” som tidigare forskning visat dominerar på många skolor och platser i samhället – också är en del av en etnisk maktordning där inkludering och exkludering, fördelning av privilegier, makt, status, välstånd och resurser är beroende av individens tillhörighet till olika etniska grupper medför att frågan om rasism förs rätt in i individens livsvärld. Det är omöjligt att stå utanför denna ordning, som enskilda påverkas alla av den oavsett om vi vill eller inte. Att leva i en etnisk maktordning där vithet

³⁴⁶ Hbtq är en förkortning för homosexuella-bisexuella- transpersoner och queerpersoner.

utgör normen innebär oundvikligen att vita kommer att få privilegier på icke-vitas bekostnad. Tidigare studier har visat att denna maktordning genomsyrar samhället. I t.ex. det politiska systemet, på bostads- och arbetsmarknaden, i massmedia, via välfärdstjänsterna, i polis- och rättsväsendet och inom utbildningen gynnas de grupper som tillhör den normgivande majoriteten. De som inte ryms riskerar att behandlas som avvikare, separeras genom olika särskiljande processer och ges en underordnad position. Rasismen fungerar, på en rad olika sätt och i en rad olika former, som ett verktyg för att identifiera, kategorisera, separera och hierarkisera sociala grupper baserat på deras etniska tillhörighet, vilka sedan får olika tillgång till makt, resurser och privilegier.

Istället för att i huvudsak agera i solidaritet med andra bör eleverna och lärarna således också få verktyg att kritiskt granska och ifrågasätta de dominerande normerna och strukturerna och därmed medvetandegöras om sin egen position, sina egna privilegier och den roll de spelar i produktionen och reproduktionen av denna maktordning. Insikten om att rasism och främlingsfientlighet är en fråga som berör alla, och att det är omöjligt att ställa sig utanför eller förhålla sig ”neutral”, kan leda till en känsla av ökad relevans. Arbetet mot rasism sker då mot bakgrund av egna behov, känslor och intressen, t.ex. i en strävan efter att avskaffa orättfärdiga privilegier, den normerande gruppens överordning eller att realisera visioner om ett samhälle där människors livsmöjligheter inte begränsas av sin etniska tillhörighet.

I denna process, precis som i allt arbete mot rasism, spelar utbildningen en viktig roll. Genom att hjälpa människor att få kunskap och förståelse för samhällsliga problem och se sig själva och sin egen roll, förankra grundläggande antirasistiska ideal som en tro på alla människors lika värde samt att ge elever verktyg att kritiskt analysera problem, hitta lösningar och peka ut möjliga vägar mot förändring skapas förutsättningar för ett effektivare arbete mot rasism. Samtidigt bör det poängteras att arbetet mot rasism inte får reduceras till en utbildningsfråga, som att rasism enbart vore ett resultat av okunskap och därmed något som kan informeras bort. Tidigare studier har ifrågasatt effekten av de många informations- och upplysningskampanjer det offentliga riktat mot ungdomar i skolan. För att nå varaktiga resultat måste arbetet ta betydligt djupare, långsiktiga, medvetna och mer systematiska former än så, såväl i skolan som på andra håll i samhället. Arbetet måste oundvikligen leda till ett ifrågasättande och motverkande av såväl högerextrema och invandrar-

fientliga grupperns politiska agenda som dominerande strukturer i samhället, däribland den normerande majoritetens överordning och den ojämlika fördelningen av makt, privilegier, status, resurser, välstånd och – i slutänden – livsmöjligheter som existerar i Sverige i dag.

Referenser

- Ahlström, Björn (2009) *Bullying and social objectives: a study of prerequisites for success in Swedish schools*, Umeå, Sociologiska institutionen, Umeå Universitet.
- Alsmark, Gunnar (1992) The lessons of Sjöbo, i Rystad, Göran (red.) (1992) *Encounter with strangers: refugees and cultural confrontations in Sweden*, Lund, Lund University Press, s. 37–53.
- Alvant, Per (2009) *Effekter av anti-mobbningsprogram – vad säger forskningen?* Stockholm, Brottsförebyggande rådet.
- Arbetsgruppen med uppgift att motverka och förebygga rasistisk och annat etniskt relaterat våld (1998) *Rasistiskt och främlingsfientlighet våld: rapport från Arbetsgruppen med uppgift att motverka och förebygga rasistisk och annat etniskt relaterat våld*, Stockholm, Fritzes (Ds. 1998:35).
- Arneback, Emma (2012) *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i skolan*, Örebro, Örebro Universitet (Örebro studies in education 34).
- Bachner, Henrik & Ring, Jonas (2006) *Antisemitiska attityder och föreställningar i Sverige*, Stockholm, Brottsförebyggande rådet.
- Barnombudsmannen (2008) *Sverige äger! Barn och unga berättar om sitt land*, Stockholm, Barnombudsmannen.
- Benford, Robert D. (1993) Frame Disputes within the nuclear disarmament movement, *Social Forces*, 71, 3: 677–701.
- Benford, Robert D. (1997) An insider's critique of the social movement framing perspective, *Sociological Inquiry*, 67, 4: 409–430.

- Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000) Framing processes and social movements: an overview and assessment, *Annual Review of Sociology*, 26: 611–639.
- Bruchfeld, Stéphane & Levine, Paul A. (1998) *...om detta må ni berätta... en bok om förintelsen i Europa 1933–1945*, Stockholm, Regeringskansliet.
- Chan, T.W. & Goldthorpe, J.H. (2007) Class and status: the conceptual distinction and its empirical relevance, *American Sociological Review*, 72, 4: 512–532.
- Cress, Daniel M. & Snow, David A. (2000) The outcome of homeless mobilization; the influence of organization, disruption, political mediation, and framing, *American journal of sociology*, 105:1063–1104.
- De los Reyes, Paulina & Wingborg, Mats (2002) *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige: en kunskapsöversikt*, Norrköping, Integrationsverket (Integrationsverkets rapportserie: 2002:13).
- Della Porta, Donatella & Diani, Mario (2006), *Social movements: an introduction* (2 uppl.), Malden, MA, Blackwell.
- Diskrimineringsombudsmannen, Barn- och Elevombudet & Skolinspektionen (2009) *Förebygga diskriminering och kränkande behandling, främja likabehandling i skola: en handledning för att utforma en likabehandlingsplan/plan mot kränkande behandling i skolan*, Stockholm, Diskrimineringsombudsmannen, tillgänglig via: www.do.se Besökt den 12 februari 2012.
- ECRI (2003) *Andra rapporten om Sverige*, Strasbourg, Europakommissionen mot rasism och intolerans; tillgänglig via: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/sweden/SWE-CbC-II-2003-007-SWE.pdf>
- Europarådet (1950) *Europeiska konventionen angående skydd för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna*; tillgänglig via: <http://www.manskligarattigheter.gov.se> Besökt den 4 maj 2012.
- Europeiska unionens råd (2000) *Om genomförandet av principen om likabehandling av personer oavsett deras ras eller etniska ursprung* ("Direktivet mot etnisk diskriminering"), Europeiska gemenskapernas officiella tidning 19.7.2000 (Dir. 2000/43/EG); tillgänglig via:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:0026:sv:PDF>

FN:s konventioner om mänskliga rättigheter (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet.

FN (1948) Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna, ur *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet.

FN (1965) Internationell konvention om avskaffande av alla former av rasdiskriminering, i *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet.

FN (1966a) Internationell konvention om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter, i *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet.

FN (1966b) Internationell konvention om medborgerliga och politiska rättigheter, i *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet.

FN (1989) Konvention om barnets rättigheter, i *FN:s konventioner om mänskliga rättigheter* (2006) Stockholm, Justitiedepartementet, Regeringskansliet.

Hallengren, Lena (2004) *Politik hör hemma i skolan*, Sundsvalls Tidning, 2004-04-01, tillgänglig via:
http://www.sinfo.nu/region/show_news_g.asp?id=88&news=853&navi=35 Besökt den 13/2 2012.

Hällgren Camilla (2005) 'Working harder to be the same': everyday racism among young men and women in Sweden, *Race, Ethnicity and Education*, 8, 3: 319–342.

Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006) *Överallt och ingenstans: mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*, Stockholm, Myndigheten för skolutveckling (Forskning i fokus; 32); tillgänglig via:
http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1845

- Integrationsverket (2007) *Integrationsbarometern – en delrapport om allmänhetens attityder och erfarenheter inom områdena rasism, främlingsfientlighet, antisemitisk och islamofobi*, Norrköping, Integrationsverket.
- Johnston, Hank (1995) A methodology for frame analysis: from discourse to cognitive schemata. i Johnston Hank & Klandermans Bert (red.), *Social movements and culture*, Minneapolis, University of Minnesota press, s.217–267.
- Johnston, Hank (2002) Verification and proof in frame and discourse analysis, i Klandermans, Bert & Staggenborg, Suzanne (red.), *Methods of social movement research*, Minneapolis, University of Minnesota press, s.62–91.
- Kalonaityté, Viktorija, Kawesa, Victoria & Tedros, Adiam (2009) *Att färgas av Sverige – Upplevelser av diskriminering och rasism bland ungdomar med afrikansk bakgrund i Sverige*, Stockholm, Ombudsmannen mot etnisk diskriminering; tillgänglig via: http://www.do.se/Documents/Material/Gamla%20ombudsm%20C3%A4nnens%20material/fargas_av_sv_del_1_07.pdf
- Korsell, Lars E, Olsson, Johan, Nyqvist, Anette, Vesterhav, Daniel, Skinnari, Johanna, Nilsson, Sahlin Hanna, Hagström, Ahn-Za, Lodenius, Anna-Lena, Sundström, Eva, Beard, Patrik & Carle, Jan (2009) *Våldsamt politisk extremism: antidemokratiska grupperingar på yttersta höger- och vänsterkanten*, Stockholm, Säkerhetspolisen och Brottsförebyggande rådet (Rapport 2009:15); tillgänglig via: <http://www.bra.se/bra/publikationer/arkiv/publikationer/2009-07-13-valdsam-politisk-extremism.html>
- Klandermans, Bert (1988) The formation and mobilization of consensus, i Klandermans, Bert; Kriesi, Hanspeter & Tarrow, Sidney (red.) *International social movement research, vol. 1: From structure to action: comparing movement participation across cultures*, Greenwich, CT, JAI Press, s. 173–196.
- Lange, Anders, Löw, Helene, Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba (1997) *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld hot m.m., spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati m.m. bland skolelever*, Stockholm, Centrum för invandringsforskning.

- Lange, Anders & Hedlund, Ebba (1998) *Lärare och den mångkulturella skolan: utsatthet för hot och våld samt attityder till "mångkulturalitet" bland grundskole- och gymnasielärare*, Stockholm, Centrum för invandringsforskning.
- Läraryrket (2006) *Att motarbeta nazism och rasism i skolan*, Stockholm, Läraryrket.
- Läraryrket (2012) *För tolerans och demokrati: om skolans arbete mot rasism och främlingsfientlighet*, Stockholm, Läraryrket.
- Läraryrket & Lärarnas riksförbund (2001) *Lärares yrkesetik*, tillgänglig via:
[http://www.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/711D4E365700B648C1256EAD003BF71D/\\$file/pdf.pdf](http://www.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/711D4E365700B648C1256EAD003BF71D/$file/pdf.pdf)
Besökt den 30 april 2012.
- Löwander, Birgitta & Lange, Anders (2010) *Den mångtydiga intoleransen – en studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*, Stockholm, Forum för levande historia (Rapportserie 2010:1).
- Löw, Heléne (1998) Kampanjer till vilken nytta? *Invandrare och minoriteter*, 25, 2: 21–23.
- McCarthy, John D. & Zald, Mayer N (1977) Resource mobilization and social movements: a partial theory. *American Journal of Sociology*, 82, 6: 1212–1241.
- Menckel, E och Witowska E (2002) *Allvar eller på skämt? En nationell undersökning av språkbruk och sexuella beteenden bland gymnasieelever*, Stockholm, Arbetslivsinstitutet.
- Myndigheten för skolutveckling (2003) *Olikas lika värde: om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling; tillgänglig via: www.skolverket.se Besökt den 30 april 2012.
- Nordmark, Christer (1995) *Strategier mot rasism och främlingsfientlighet*, Norrköping, Statens invandrarverk.
- Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003) *Kränkningar i skolan, förekomst, former och sammanhang*, Göteborg, Värdegrunden, Göteborgs universitet (Rapport från Värdegrunden; 5).

- Oscarsson Henrik & Holmberg, Sören (2008) *Regeringsskifte: väljarna och valet 2006*, Stockholm, Norstedts Juridik.
- Otterbeck, Jonas och Bevelander, Pieter (2006) *Islamofobi: en studie av begreppet, ungdomars attityder och unga muslimers utsatthet*, Stockholm, Forum för levande historia.
- Polletta, Francesca & Ho, Kai M. (2006) Frames and their consequences, i Goodin, Robert E. & Tilly, Charles (2006) *The Oxford handbook of contextual political analysis*, Oxford, Oxford University Press, s. 187–209.
- Raundalen, Magne & Lorentzen, Gustav (1996) *Barn och rasism*, Lund, Studentlitteratur.
- Regeringen (1991) *Kunskap och kompetens hos lärarna inom skolan*, Stockholm, Utbildningsdepartementet (Dir. 1991:87).
- Regeringen (2001) *En nationell handlingsplan mot rasism, främlingsfientlighet, homofobi och diskriminering*, Stockholm, Näringsdepartementet, Regeringskansliet (Regeringens skrivelse 2000/2001:59)
- Regeringen (2011) *Ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet och liknande former av intolerans*, Stockholm, Arbetsmarknadsdepartementet (Dir. 2011:39); tillgänglig via: <http://www.regeringen.se/sb/d/14780/a/167957>
- Ring, Jonas. & Morgentau, Scarlett (2004) *Intolerans: antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga*, Stockholm, Brottsförebyggande rådet.
- Rädda barnen (2002) *Några hakkors bakom gymnasalen – om främlingsfientlighet och rasism i svenska skolor*, Stockholm, Rädda barnen.
- Schulz Lindholm Helena (u.å) Etnicitet, *Nationalencyklopedin*, tillgänglig via: www.ne.se
- SFS 1962:700 Brottsbalk, Stockholm, Justitiedepartementet.
- SFS 1974:152 Regeringsformen, Stockholm, Justitiedepartementet.
- SFS 1985:1100 Skollag, Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SFS 2006:67 Lagen om förbud mot diskriminering och kränkande behandling av barn- och elever, Stockholm, Utbildningsdepartementet.

- SFS: 2006:1083 Förordning om barns och elevers deltagande i arbetet med planer mot diskriminering och kränkande behandling, Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:567 Diskrimineringslag, Stockholm, Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 2010:800 Skollag, Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SKOLFVS 2000:7 *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier i ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan*, tillgänglig via: www.skolverket.se Besökt den 30 april 2012.
- SKOLFVS 2000:60 *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier i ämnet historia i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*, tillgänglig via: www.skolverket.se Besökt den 30 april 2012.
- Skolinspektionen (2010) *Skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling*, Stockholm, Skolinspektionen (Skolinspektionens rapport; 2010:1).
- Skolverket (1999) *Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna* (2 rev. upp.), Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2000) *Attityder till skolan 2000*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 197).
- Skolverket (2002) *Relationer i skolan: en utvecklande eller destruktiv kraft?: rapportering av regeringsuppdrag*, Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2004) *Attityder till skolan 2003*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 243).
- Skolverket (2007) *Attityder till skolan 2006*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 299).
- Skolverket (2009a) *Allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets allmänna råd).
- Skolverket (2009b) *Barn- och elevskyddslagen i praktiken: Förskolor, skolor och vuxenutbildningars tillämpning av lagen*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 327).

- Skolverket (2009c) *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 326); tillgänglig via: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2164>
- Skolverket (2009d) *På tal om mobbning – och det som görs: kunskapsöversikt*, Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2010a) *Politisk information i skolan*, Stockholm, Skolverket (Stödmaterial).
- Skolverket (2010b) *Deklarationer om mänskliga rättigheter*. tillgänglig via:
http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/allas_lika_varde/2.2356/2.2365 Besökt den 23 februari 2012
- Skolverket (2011a) *Kommentarer till gymnasieskolan ämnesplan i historia*, Stockholm, Skolverket; tillgänglig via: www.skolverket.se
Besökt den 15 mars 2012.
- Skolverket (2011b) *Kommentarer till gymnasieskolan ämnesplan i samhällskunskap*, Stockholm, Skolverket tillgänglig via:
www.skolverket.se Besökt den 15 mars 2012.
- Skolverket (2011c) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2011d) *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*, Stockholm, Skolverket (Stödmaterial).
- Skolverket (2011e) *Utvärdering av metoder mot mobbning*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets rapport; 353).
- Skolverket (2011f) *Vad fungerar? Resultat av utvärdering av metoder mot mobbning*, Stockholm, Skolverket; tillgängligt via:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2517>
- Skolverket (2011g) *Ämnes- och kursplaner i Historia 1a1, 1a2, 1b, 2a, 2b och 3*, Stockholm, Skolverket; tillgänglig via:
www.skolverket.se
Besökt den 15 mars 2012.
- Skolverket (2011h) *Ämnes- och kursplaner i Samhällsvetenskap 1a1, 1a2, 1b, 2, 3 och internationella relationer*, Stockholm, Skolverket; tillgänglig via: www.skolverket.se Besökt den 15 mars 2012.

- Skolverket (2012a) *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*, Stockholm, Skolverket (Skolverkets allmänna råd); tillgängligt via: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2798>
- Skolverket (2012b) *Skolor och elever i gymnasieskolan läsåret 2010/11*, tillgänglig via:
www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4391/2.4392/skolor-och-elever-i-gymnasieskolan-lasar-2010-11-1.124788
Besökt den 4 maj 2012.
- Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986) Frame Alignment Processes, micro mobilization and movement participation, *American Sociological Review*, 51, 4: 464–481.
- Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988) Ideology, frame resonance and participant mobilization, i Klandermans, Bert; Kriesi, Hanspeter & Tarrow, Sidney (red.) *International social movement research, vol. 1: From structure to action: comparing movement participation across cultures*, Greenwich, CT, JAI Press, s. 197–217.
- Snow, David A. (2004) Framing processes, ideology and discursive fields, i Snow, Soule & Kriesi (2004) *The Blackwell companion to social movements*, Malden MA, Blackwell publishing.
- SOU 1994:73 *Ungdomars välfärd och värderingar: rapport till Barn- och ungdomsdelegationen och Generationsutredningen*, Stockholm, Fritzes.
- SOU: 2005:56 *Det blågula glashuset: strukturell diskriminering i Sverige*, Stockholm, Fritzes.
- SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Stockholm, Fritzes.
- SOU 2006:79 *Integrationens svarta bok: agenda för jämlikhet och social sammanhållning*, Stockholm, Fritzes.
- Svallfors, Stefan (2004) *Klasssamhällets kollektiva medvetande*, Umeå, Borea bokförlag.
- Svallfors, Stefan (2010) *En fråga om klass; i Ett delat samhälle – om samhällets sociala skiktning*, Edling, C & Liljeros, F. (red.) Stockholm, Liber, s. 31–49.

- Tarrow, Sidney (1998) *Power in movement: social movements and contentious politics (2 uppl.)*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Thorsén, Kerstin (1991) *Rasism och etniska konflikter – vad kan skolan göra?* Stockholm, Allmänna förlaget (Servicematerial – Skolöverstyrelsen; 91:2).
- TT (2006) Sverigedemokrater går hem hos unga, Svenska Dagbladet, 070706, tillgänglig via:
http://www.svd.se/nyheter/inrikes/sverigedemokrater-gar-hem-hos-unga_325346.svd Besökt den 30 april 2012
- Ungdomsstyrelsen (1998) *Ny tid – nya tankar? Ungdomars värderingar och framtidstro*, Stockholm, Barn- och ungdomsdelegationen, Inrikesdepartementet (Ungdomsstyrelsens utredningar; 10).
- Ungdomsstyrelsen (2003) *De kallar oss unga: Ungdomsstyrelsens attityd- och värderingsstudie 2003*, Stockholm, Ungdomsstyrelsen (Ungdomsstyrelsens skrifter; 2003:1).
- Ungdomsstyrelsen (2007a) *Unga med attityd: Ungdomsstyrelsens värderingsstudie 2007*, Stockholm, Ungdomsstyrelsen (Ungdomsstyrelsens skrifter; 2007:11).
- Ungdomsstyrelsen (2007b) *Skolval 2006: Ungdomsstyrelsens slutrapport*, Stockholm, Ungdomsstyrelsen (Ungdomsstyrelsens skrifter; 2007:16).
- Ungdomsstyrelsen (2010) *Skolval 2010 – slutgiltigt resultat*, tillgänglig via:
<http://www2.ungdomsstyrelsen.se:8080/skolval2010/resultat.jsp>
Besökt den 12 feb 2012.
- Ungt val (u.å) Wikipedia, tillgänglig via:
http://sv.wikipedia.org/wiki/Ungt_val Besökt den 4 maj 2012.
- Utbildningsdepartementet (1994) *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm, Skolverket.
- Utbildningsdepartementet (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94: gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*, Stockholm, Skolverket.

- Utbildnings- och kulturdepartementet (2006) *Trygghet, respekt och ansvar: en sammanfattning av regeringens proposition 2005/05:38*, Stockholm, Regeringskansliet; tillgänglig via:
<http://www.regeringen.se/sb/d/6277/a/59186>
- Van Gorp, Baldwin (2007) The Constructionist approach to framing: bringing culture back in, *Journal of communication*, 57, 1: 60–78.
- Westin, Charles (1984) *Majoritet om minoritet: en studie i etnisk tolerans i 80-talets Sverige: en rapport från Diskrimineringsutredningen*, Stockholm, Liber.
- Wettergren Åsa & Jamison, Andrew (red.) (2006) *Sociala rörelser: politik och kultur*, Lund, Studentlitteratur.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*, Stockholm, Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.

Appendix Inramningsteori

En kort introduktion till inramningsteori

Nedanstående text syftar till att ge en kort och övergripande introduktion till inramningsteori och de teoretiska antaganden som ligger till grund för rapportens analys. Ur inramningsteorin generas de viktigaste frågor, begrepp och analysverktyg som använts för att både styra insamlandet av empiri och besvara rapportens frågeställningar. För en mer fullständig genomgång och ingående operationaliseringar hänvisas till centrala texter inom forskningstraditionen³⁴⁷ eller rapportförfattarens doktorsavhandling om den antirasistiska rörelsen i Sverige.³⁴⁸ Värt att nämna är att mycket av den terminologi som används inom inramningsteorin ännu inte fått någon vedertagen svensk översättning. I denna rapport görs emellertid ett försök att översätta de mest centrala begreppen till svenska, samtidigt som de engelska originaltermerna återges i fotnoterna. De flesta citat som används i nedanstående text har dock fått stå kvar på sitt originalspråk, engelska.

Begreppen "ram" och "inramning"

I centrum för den inramningsteoretiska traditionen står de redan presenterade begreppen "ram/ramverk"³⁴⁹ och "inramning"³⁵⁰. Begreppen har cirkulerat inom samhällsvetenskaplig forskning sedan 1950-talet och kommit att användas inom flera akademiska discipliner och forskningsområden – däribland psykologi, media och kom-

³⁴⁷ Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986) Frame Alignment Processes, micro mobilization and movement participation, *American Sociological Review*, 51, 4: 464-481; Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988) Ideology, frame resonance and participant mobilization, i Klandermans, Bert; Kriesi, Hanspeter & Tarrow, Sidney (red.) *International social movement research, vol. 1: From structure to action: comparing movement participation across cultures*, Greenwich, CT, JAI Press, s. 197-217; Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000) Framing processes and social movements: an overview and assessment, *Annual Review of Sociology*, 26: 611-639; Benford, Robert D. (1997) An insider's critique of the social movement framing perspective, *Sociological Inquiry*, 67, 4: 409-430; Johnston, Hank (1995) A methodology for frame analysis: from discourse to cognitive schemata. i Johnston Hank & Klandermans Bert (red.), *Social movements and culture*, Minneapolis, University of Minnesota press, s. 217-267; Johnston, Hank (2002) Verification and proof in frame and discourse analysis, i Klandermans, Bert & Staggenborg, Suzanne (red.), *Methods of social movement research*, Minneapolis, University of Minnesota press, s. 62-91; Polletta, Francesca & Ho, Kai M. (2006) Frames and their consequences, i Goodin, Robert E. & Tilly, Charles (2006) *The Oxford handbook of contextual political analysis*, Oxford, Oxford University Press, s. 187-209.

³⁴⁸ Jämte, Jan (kommande).

³⁴⁹ Jfr. "frame" i t.ex. Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986); Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988); Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000).

³⁵⁰ Jfr. "framing". Ibid.

munikation, sociologi, statsvetenskap, ekonomi, lingvistik, antropologi och forskning om sociala rörelser och kollektivt handlande.³⁵¹ Begreppens breda användning har lett till att de stundtals fyllts med olika innehåll. I denna rapport förstås begreppen i enlighet med den sociala rörelseforskningstradition som utvecklats av framförallt Robert Benford och David A. Snow.³⁵² Här används begreppet *ram* i betydelsen ”förståelseram/tolkningsram” och verbet *inramning* syftar på den meningsskapande process där individer med hjälp av dessa förståelseramar uppfattar, lokaliserar, identifierar, sorterar och försöker att skapa ordning i den komplexa värld som omger dem. På ett individuellt plan bygger inramning således på en aktiv konstruktion av ett ”tolkningsschema som förenklar och kondenserar ’världen där ute’ genom att selektivt understryka och koda objekt, situationer, händelser, erfarenheter och händelseförlopp i någons nuvarande och förflutna situation”³⁵³. Inramning sker således ständigt på individuell nivå och hjälper individen att svara på frågan “vad händer här?” genom att lyfta fram och avgränsa vad som ska uppfattas som viktigt och hur vi ska förstå och värdera det som upplevs. Förenklat kan sägas att individuella ramar är mentala scheman, formade av tidigare erfarenheter och den kontext som omgivit individen, som låter oss tolka omvärlden och vår plats i den, vilket i sin tur påverkar och styr vårt handlande. I sammanhanget är det således viktigt att påpeka att individen inte har oändlig frihet att konstruera dessa ramar efter ”eget huvud”. Ramar skapas inte ur ett ”vakuum”. Istället formas och omformas ramarna i ständig interaktion med omgivningen, såväl av mötet med andra människor som av den kulturella kontext som omger och begränsar individen. Ramverken påverkas ständigt av de materiella, kulturella, politiska och sociala förhållanden som råder i olika samhälleliga kontexter, där olika individer har tillgång till olika ”byggstenar” givet kontexternas skiftande karaktär.

³⁵¹ Van Gorp, Baldwin (2007) The Constructionist approach to framing: bringing culture back in, *Journal of communication*, 57, 1:60.

³⁵² Teorivalet kan tyckas märkligt givet att skolan inte är social rörelse. Som redan beskrivits menar jag emellertid att skolans uppdrag – att verksam personal både ska motverka rasism, mobilisera stöd för antirasistiska idéer och förankra dessa hos eleverna – ligger väl i linje med teorins traditionella användningsområde, samtidigt som applicerandet av denna form av rörelseforskningsteori på en ny typ av fall kan bidra till att ge nya perspektiv och nya lärdomar kring hur skolan kan utveckla ett mer framgångsrikt arbete mot rasism (resonemanget om teorins användbarhet på skolan utvecklas ytterligare i avsnittet om ”Skolans kollektiva ramverk – finns det och varför skulle det vara eftersträväsvärt?”).

³⁵³ Benford, Robert D. (1997), s. 415, översatt av Wettergren Åsa & Jamison, Andrew (red.) (2006) *Sociala rörelser: politik och kultur*, Lund, Studentlitteratur, s. 20; Tarrow, Sidney (1998) *Power in movement: social movements and contentious politics (2 uppl.)*, Cambridge, Cambridge University Press, s. 110.

Kollektiva ramverk och inramningsprocesser

Som redan antytts kan de individuella ramverken också ta kollektiva former, och det är dessa som står i fokus för forskningstraditionen. I den stund flera individuella ramverk ”länkas samman” och en gemensam helhetssyn börjar växa fram kring t.ex. problem i samhället, vilka som är ansvariga (eller vad), möjliga lösningar, alternativa mål, visioner och handlingsstrategier skapas möjligheter för gemensamt agerande. De ramar som blir resultatet av denna kollektiva, interaktiva process kallas följaktligen ”kollektiva ramverk”; socialt skapade tolkningsramar som styr vårt handlande och tydligast kommer till uttryck hos aktörer som medvetet strävar efter att mobilisera stöd och förändra samhället genom kollektivt handlande.³⁵⁴ Benford och Snow poängterar att dessa kollektiva ramverk inte endast uppstår genom en aggregering av individers mentala scheman, utan att de växer fram i en dynamisk process där interaktion och kollektivt meningsskapande utgör grunden. Det är således dessa kollektiva ramverk – och dess betydelse för det praktiska arbetet mot rasism – som även står i analytiskt fokus i denna rapport.

I relation till individuella inramningsprocesser ses skapandet och spridandet av kollektiva ramverk ofta som mer medvetna, drivna och strategiska processer med tydligare struktur, avgränsning och mål.³⁵⁵ De aktörer som vill sprida sina idéer till andra människor, stimulera aktivitet och påverka det omgivande samhället måste lägga ner en betydande del av sin tid och verksamhet på att dels försöka utveckla, koppla samman och ”paketera” upplevelser, händelser, erfarenheter, ideologier och grundvärderingar på ett sammanhängande och attraherande sätt och dels hitta metoder att lansera och länka samman dessa värderingar och intressen med potentiella anhängare.³⁵⁶ Eftersom det i slutändan är upp till varje individ att avgöra huruvida de ska stödja eller delta i kollektivt handlande måste de aktörer som vill sprida sina ramverk aktivt arbeta för att erhålla stöd för sina idéer och få fotfäste i målgruppen. Rörelseforskaren Robert Benford skriver att rörelseaktörer “engage in this framing work because they assume, rightly or wrongly, that meaning is prefatory to action”.³⁵⁷

Enligt inramningsteoretiker påverkar de kollektiva inramningsprocesserna framförallt två aspekter som anses centrala för aktörers

³⁵⁴ Johnston, Hank (2002) s. 64ff; Johnston, Hank (1995), s. 217f, s. 234.

³⁵⁵ Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 624.

³⁵⁶ Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986), s. 465; Polletta, Francesca & Ho, Kai M. (2006), s. 189.

³⁵⁷ Benford, Robert D. (1997), s. 410.

förutsättningar att förändra samhället; dels förmågan att *mobilisera stöd* för en viss fråga och samla anhängare och dels huruvida anhängarna kommer att ta steget att *agera* för att lösa de problem och förverkliga de mål och visioner som aktualiserats.³⁵⁸ Studier av inramningsprocesser har visat att de rörelseaktörer som utvecklat sammanhängande, fokuserade och tydliga kollektiva ramverk har haft lättare att mobilisera stöd, fått starkare gehör för sin agenda och också lyckats driva fram förändring i den riktning som förespråkats.³⁵⁹

De kollektiva ramverkens beståndsdelar

Enligt inramningsteorin rymmer en kollektiv ram tre grundläggande beståndsdelar; en diagnostisk, en prognostisk och en motiverande del. Det *diagnostiska* elementet utgör grunden för kollektivt förändringsarbete. Här fokuseras hur aktören identifierar, upplever, tolkar och formulerar problem, förklarar varför de uppkommit, urskiljer ansvariga, tilldelar skuld och ser orsakssamband.³⁶⁰ Ur detta skapas en kollektiv identitet och gemenskap som bygger på en delad upplevelse eller förståelse av problem, solidaritet med likasinnade och en kritisk hållning till det samhällssystem eller de aktörer som anses ha gett upphov till situationen.³⁶¹ Inom den *prognostiska* delen av ramverket anges både förslag till lösningar på de diagnostiserade problemen och hur arbetet ska ske rent praktiskt genom identifikation av handlingsstrategier, taktiker och mål.³⁶² Här får avgörande frågor som ”Vad bör göras?” och ”Vem ska göra jobbet?” sina svar. Det prognostiska ramverket rymmer också en precisering av aktörens visioner och alternativa idéer kring hur samhället borde se ut när problemet väl är löst. Den *motiverande* delen rymmer specificerandet av normativa argument som motiverar varför målgruppen ska handla i den fråga som lyfts fram. Det innebär att föra fram både logiska och emotionella argument

³⁵⁸ Snow, David A. (2004) Framing processes, ideology and discursive fields, i Snow, Soule & Kriesi (2004) *The Blackwell companion to social movements*, Malden MA, Blackwell publishing, s. 384; Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988), s. 198; Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 615.

³⁵⁹ Se t.ex. Cress, Daniel M. & Snow, David A. (2000) The outcome of homeless mobilization; the influence of organization, disruption, political mediation, and framing, *American journal of sociology*, 105:1063-1104; Polletta, Francesca & Ho, Kai M. (2006), s. 199f; Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 630ff.

³⁶⁰ Wettergren Åsa & Jamison, Andrew (red.) (2006), s. 21.

³⁶¹ Ibid. s. 10.

³⁶² Ibid. s. 21.

som slår fast nödvändigheten i att agera; argument som motiverar och övertygar individen att handla och som visar på frågans rättfärdighet.³⁶³ Tillsammans formar dessa tre delar "a shared understanding of some problematic condition or situation they define as in need of change, (...) attributions regarding who or what is to blame, (...) an alternative set of arrangement, and urge others to act in concert to affect change".³⁶⁴

Spridande av kollektiva ramverk

För kollektiva aktörer som strävar efter förändring innebär arbetet med ramverk emellertid inte bara att fylla de diagnostiska, prognostiska och motiverande delarna med innehåll. Aktören måste också aktivt arbeta för att sprida ramverket till målgruppen och få det att överensstämma med de idéer som finns hos de potentiella anhängarna, vilket i sin tur mobiliserar och får dem att agera. För att skildra denna process används begreppet "ramförening"³⁶⁵. Med detta menas det tillstånd där aktören och målgruppens ramverk är länkade till varandra så att "individual interests, values and beliefs and social movement organization activities, goals and ideology are congruent and complementary".³⁶⁶

För en rörelse finns det fyra strategier att använda för att nå ramförening. Inom teorin talas om "ramlänkning"³⁶⁷, dvs. att lyfta fram, poängtera och koppla samman frågor som är i grunden samstämmiga, men hittills inte sammanlänkande; "ramförstärkning"³⁶⁸, dvs. att förstärka en existerande ram genom att förtydliga och kondensera budskapet för att klargöra och lyfta fram de delar av ramverket som visar på länkar med uppfattningar som antas existera i den potentiella målgruppen; "ramtjänjning"³⁶⁹, dvs. att utvidga det existerande ramverket till att omfatta nya problemområden för att på så sätt locka nya anhängare eller "ramtransformering"³⁷⁰, dvs. försök att förändra målgruppens ramverk från grunden, antingen delvis

³⁶³ Klandermand, Bert (1988) The formation and mobilization of consensus, i Klandermand, Bert; Kriesi, Hanspeter & Tarrow, Sidney (red.) *International social movement research, vol. 1: From structure to action: comparing movement participation across cultures*, Greenwich, CT, JAI Press, s. 177.

³⁶⁴ Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 615.

³⁶⁵ Jfr. "frame alignment" i t.ex. Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986).

³⁶⁶ Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986), s. 464; Klandermand, Bert (1988), s. 180.

³⁶⁷ Jfr. "frame bridging" i t.ex. Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986).

³⁶⁸ Jfr. "frame amplification". Ibid.

³⁶⁹ Jfr. "frame extension". Ibid.

³⁷⁰ Jfr. "frame transformation". Ibid.

eller helt, för att på så sätt få det att överensstämma med idéerna hos den aktör som sprider ramverket. Valet mellan de olika strategierna baseras på målgruppens natur och avståndet mellan aktörens och målgruppens ramverk. Oavsett vilken eller vilka av inramningsstrategierna som används krävs, enligt inramningsteorin, att aktörens och målgruppens ramverk förenas för att inramningsprocessen ska betraktas som framgångsrik. Ramförening, i någon form, är en central förutsättning för deltagande och för att mobilisera och aktivera anhängare.³⁷¹

När kan en inramningsprocess betraktas som framgångsrik?

Inom inramningsteorin har teoretiker arbetat för att upptäcka och specificera vilka faktorer som påverkar huruvida en kollektiv inramningsprocess faller väl ut eller inte. För att bedöma ramverkens "effektivitet"³⁷² krävs både en analys av ramverkets *innehåll* och en analys av de utmaningar aktörer stöter på vid *spridningen* av ramverket till målgruppen.

I fråga om innehåll kan konstateras att ramverkets effektivitet påverkas av både hur grundligt och tydligt aktörerna formulerar de enskilda diagnostiska, prognostiska och motiverande delarna samt hur väl de integreras och länkas till varandra.³⁷³ Genom att dekonstruera de kollektiva ramverken blir det möjligt att studera och analysera både djupet i de olika beståndsdelarna och kopplingarna mellan problemformulering, handlingsstrategier, normativa motiveringar till kollektivt förändringsarbetet och visioner. Rörelseforskarna Snow och Benford skriver att "The success of participant mobilization, both within and across movements, depends upon the degree to which these three tasks are attended to. The more the three tasks are robust and richly developed and interconnected, the more

³⁷¹ Snow, David A. & Benford, Robert et.al. (1986), s. 464, s. 467; Klandermands, Bert (1988), s. 180; Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988), s. 198; Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 624f.

³⁷² Användningen av begreppet "effektivitet" för lätt tankarna till en mer ekonomisk terminologi där resultat ställs i relation till insatser, vilket ofta handlar om att maximera omvandlandet av givna resurser till störst möjliga mängd produkter eller tjänster. I denna text används ordet effektivitet i en mindre strikt betydelse. Som redan nämnts avser ordet framförallt fånga hur inramningsprocesser påverkar aktörens förutsättningar att dels mobilisera stöd och dels få anhängare att agera, två faktorer som anses ha stor betydelse för möjligheterna att bedriva ett framgångsrikt antirasistiskt arbete.

³⁷³ Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988), s. 199; Polletta, Francesca & Ho, Kai M. (2006), s. 190.

successful the mobilization effort (...).³⁷⁴ Målet är att skapa ett sammanhängande budskap och ett genomarbetat, stabilt ramverk; vad som kan kallas ”intern ramlogik”, vilket innebär ”the degree to which the various interpretive efforts of a movement or one of its groups are viewed as logically congruent with one another.”³⁷⁵ Om ett ramverk rymmer dissonanta element eller motsägelsefulla aspekter försämras förutsättningarna att mobilisera stöd och stimulera aktivitet.³⁷⁶

För att bedöma utgången av aktörens försök att sprida de kollektiva ramverken i syfte att nå ramförening har inramningsteoretiker utvecklat termen ”resonans”. Med hjälp av begreppet resonans har rörelseforskare försökt operationalisera och analysera varför vissa spridningsprocesser är mer effektiva än andra.³⁷⁷ Två faktorer framstår som avgörande för att bedöma resonansen, ramens *trovärdighet* och ramens *relevans*.

Ramverkets *trovärdighet* anses framförallt påverkas av tre aspekter. För det första om ramverket ”håller ihop” på ett logiskt sätt, såväl genom ett sammanhängande budskap (se ”intern ramlogik” ovan) som att det råder överrensstämmelse mellan aktörens ramverk och de krav/anspråk/handlingar aktören praktiskt ger uttryck för (här kallat ”ramkonsekvent praktik”). För det andra påverkas trovärdigheten i positiv riktning om ramverkets stärks med empiriska bevis och verklighetsförankrade exempel som upplevs som ”sanna” av målgruppen. Till sist ökar förutsättningarna till resonans om målgruppen upplever den aktör som för fram ramverket som trovärdig i sig.

Upplevelsen av *relevans* påverkas av hur starkt målgruppen känner för de värden och idéer som förs fram.³⁷⁸ För att upplevas som relevant måste ramverket också beröra meningsfulla och viktiga aspekter i målgruppens liv och vara väl förankrat i den bredare kulturella och sociala kontext som omger aktören.³⁷⁹ Även här preciseras således tre delområden som vägledande för analysen; för det första hur de problem som aktören lyfter fram relaterar till de potentiella anhängarnas individuella värdehierarki och hur intensivt individerna

³⁷⁴ Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988), s. 199

³⁷⁵ Benford, Robert D. (1993) Frame Disputes within the nuclear disarmament movement, *Social Forces*, 71, 3: s. 692.

³⁷⁶ Ibid. s. 692.

³⁷⁷ Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988), s. 211.

³⁷⁸ Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 621; Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988), s. 205ff.

³⁷⁹ Della Porta, Donatella & Diani, Mario (2006), *Social movements: an introduction* (2 uppl.), Malden, MA, Blackwell, s. 81.

känner för de frågor, värden eller idéer som förs fram (här kallat ”centralitet för målgruppen”), för det andra hur väl ramverket stämmer överens med målgruppens egna vardagliga erfarenheter och till sist om ramverket har en tydlig klangbotten i de samhälleliga idé- och kulturtraditioner målgruppen verkar i (här kallat ”kulturell resonans”).³⁸⁰

Ovanstående resonemang kan sammanfattas i nedanstående schema som konkretiserar det analytiska ramverkets viktigaste beståndsdelar. Den praktiska tillämpningen av inramningsteorin tydliggörs ytterligare i samband med rapportens analys.

Analysschema: Inramningens effektivitet

Ramverket i sig: Innehåll	Spridning av ramverk: Resonans
<p>1. <i>Djup i ramverkets beståndsdelar</i></p> <p>A. Diagnos</p> <p>B. Prognos</p> <p>C. Motiverande</p>	<p>1. <i>Trovärdighet</i></p> <p>A. Ramkonsekvent praktik³⁸¹</p> <p>B. Empirisk trovärdighet³⁸²</p> <p>C. Aktörens trovärdighet³⁸³</p>
<p>2. <i>Sammanhängande logik</i></p> <p>A. Intern ramlogik³⁸⁴</p>	<p>2. <i>Relevans</i></p> <p>A. Centralitet för målgruppen³⁸⁵</p> <p>B. Målgruppens erfarenheter³⁸⁶</p> <p>C. Kulturell resonans³⁸⁷</p>

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att begreppet kollektiv inramning syftar på den meningsskapande process där aktiva, genom interaktion, gemensamt arbetar för att identifiera och formulera upp-

³⁸⁰ Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 621; Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988), s. 205ff.

³⁸¹ I inramningslitteraturen används begreppet ”frame consistency” för att beskriva både det som här kallas ”intern ramlogik” och det som kallas ”ramkonsekvent praktik”. Båda aspekterna anses påverka trovärdigheten, men separeras för att tydliggöra att det ena handlar om relationen mellan ramverkets olika interna beståndsdelar och den andra om relationen mellan ”teori och praktik”. Se t.ex. Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 619f; Benford, Robert D. (1993) s. 692.

³⁸² Jfr. ”empirical credibility” i t.ex. Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000); Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988).

³⁸³ Jfr. ”credibility of the frame articulators”. Ibid.

³⁸⁴ Se not om ”frame consistency” ovan.

³⁸⁵ Jfr. ”centrality” i t.ex. Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000); Snow, David A. & Benford, Robert D. (1988).

³⁸⁶ Jfr. ”experimental commensurability”. Ibid.

³⁸⁷ Jfr. ”narrative fidelity”. Ibid.

levelser av problem, lokalisera orsaker och ansvariga, arbeta fram lösningsförslag och handlingsstrategier, skissera alternativa mål och visioner, utforma normativa argument som motiverar till handling samt agerar för att sprida ramverken till målgrupper i det omkringliggande samhället. I rapporten syftar således begreppet kollektiv inramning *både* på själva *konstruktionen* av gemensamma förståelseramar och på aktörers försök att *sprida* dessa. Som beskrivits tidigare anses denna process ha extra stor betydelse för dels möjligheterna att mobilisera stöd kring en fråga och dels möjligheterna att få anhängarna att också agera för att lösa de problem och realisera de mål och visioner som aktualiserats.³⁸⁸

³⁸⁸ Benford, Robert D. & Snow, David A. (2000), s. 615.

Rasism får - enligt lag - aldrig accepteras i skolan. Där ska råda nolltolerans. Trots skolans tydliga uppdrag, och allt arbete som utförts för att motverka rasism de senaste decennierna, fortsätter emellertid rasism och främlingsfientlighet - i flera olika former och på olika nivåer - att kasta skuggor över skolans verksamhet. Problemen med rasism, främlingsfientlighet och intolerans är utbredda och komplexa och får allvarliga konsekvenser för de drabbade.

Frågan är vad som kan göras åt problemen?

I rapporten *Antirasism i skolan* klargörs, exemplifieras, analyseras och diskuteras gymnasieskolans antirasistiska uppdrag och roll som antirasistisk aktör. Rapporten rymmer en genomgång av de lagar och styrdokument som reglerar arbetet mot rasism samt en forskningsöversikt kring både problemen med rasism och vad skolor gör eller bör göra för att motverka rasism. *Antirasism i skolan* innehåller även en omfattande fallstudie som illustrerar en rad fallgröpar i arbetet mot rasism samt kommer med konkreta förslag på hur det antirasistiska arbetet kan stärkas.

Författaren Jan Jämte är statsvetare, journalist och lärare och arbetar på Umeå universitet.

New Connexion

En presentation av ett läromedel och ett arbetssätt som syftar till att verka för öppenhet och kulturell förståelse och mot rasism.



Birgitta Hägg & Ulrica Tackerudh

New Connection

www.newconnection.se

2012

Innehåll

Sammanfattning.....	169
1 Inledning.....	170
2 Disposition.....	170
3 Bakgrund och syfte.....	171
Bakgrund.....	172
Målgrupp och avgränsningar.....	173
Syfte.....	173
4 Teoretisk och begreppslig referensram.....	175
Grundläggande teori – Symbolisk interaktionism.....	175
Grundsynen i materialet New Connexion.....	177
Teorier om samtalsmetodik – Processfrågor.....	177
Materialets faktaunderlag.....	178
Styrdokument.....	178
Begrepp.....	179
Kränkande behandling, diskriminering och rasism.....	180
5 Metod.....	181
Metodens syfte.....	182
Faktabaserat.....	183
Förhållningssätt.....	183
Praktisk tillämpning.....	186
6 Material.....	189
Materialets delar.....	189
Processtanken genom de olika årgångarna.....	190
Tematiskt upplägg.....	191
Konkretisering av temaområden.....	193
Lektionernas upplägg.....	198
7 Resultat.....	204

	Resultat från elevenkäter.....	204
	Resultat – våra erfarenheter	209
	Reflektioner från personalen	211
	Reflektioner från en lärare på pilotskolan.....	212
8	Diskussion	212
	Utmaningar i arbetet	213
	Fler redskap i arbetet.....	216
	Olika kontexter	217
	Lektionernas form.....	218
	För – mer än emot.....	219
9	Avslutande ord	219
10	Referenslista.....	221
	Bilaga 1 Elevenkät Connexion – en utvärdering.....	223

Sammanfattning

I dagens utbildningssystem har skolan fått ett tydligt uppdrag att arbeta för förståelse för andra människor och mot kränkande och diskriminerande behandling. Detta utifrån aspekter som demokratisk fostran och FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna. Upprinnelsen till det arbete som presenteras här, är en elevs kommentar om hur hon upplevde utbildningen i skolan som god gällande kunskapsnivån, men där intoleranta och rasistiska kommentarer var vanligt förekommande. Detta ledde till ett lokalt skolprojekt med syfte att under tre års tid arbeta för ökad kulturell förståelse och mot rasism bland ungdomar i årskurs sju till nio. De faktabaserade lektioner som kom att utformas, användas och praktiskt utprövas bland eleverna är grunden i materialet New Connexion.

Förutom de styrdokument som reglerar arbetet i skolan, ligger även den symboliska interaktionismen som grund för materialet. Här betonas att varje människa är med och formar sin samtid, men även att vi alla har möjlighet att förändra våra attityder, värderingar och förhållningssätt om goda förutsättningar ges. Med utgångspunkt i dessa resonemang är materialet utformat med syfte att verka långsiktigt och i en respektfull dialog tillsammans med eleverna. Grunden ligger i ett öppet och problematiserande förhållningssätt, där elevernas egna funderingar får speglas mot ny fakta i diskussioner, rollspel, exempel och andra övningar.

De slutsatser som dragits efter tre års arbete med New Connexion visar på ett antal framgångsfaktorer i arbetet för förståelse och mot intolerans. Dessa är bland annat ett kontinuerligt och långsiktigt arbete, utbildning av personal samt främjandet av gemensamma mål och förhållningssätt ("vi-känsla") på skolan. Den tredje framgångsfaktorn är delaktighet av elever.

De faktiska resultaten av arbetet har visat att det finns tre olika grupper bland eleverna vad gäller attityder och inställningar till människor med annan bakgrund: "de positiva", "de ambivalenta" och "de negativa". Genom arbetet med materialet har "de positiva" fått mer kunskap för att själva våga uttrycka sina åsikter i större sammanhang. Ett flertal av eleverna, oavsett grupp, har även valt att använda den nya kunskapen i sina egna argument i senare diskussioner. Eleverna själva upplever att de fått uttrycka sina tankar och samtidigt blivit bemötta med respekt (demokratiskt förhållningssätt). De menar även att de lärt sig se ur fler perspektiv. Arbetet

med New Connexion har på många sätt varit en utmaning, erfarenheterna visar dock att det gett ett gott resultat.

1 Inledning

Min brorsa säger att i Frankrike går det inte att åka bil på gatorna för det ligger så många muslimer där och ber.

(Sagt av elev i årskurs 7)

Vi lever i en värld som snabbt förändras, en värld med ökad rörlighet över de nationella gränserna. Detta gör att vi möter kulturer, vanor och traditioner som skiljer sig från våra egna. För en del innebär detta att man ser nya möjligheter, för andra upplevs det som något hotfullt och skrämmande. New Connexion är ett skolmaterial som utarbetats under tre års tid i nära samspel med elever i årskurs sju till nio. Vi två som tagit fram materialet, och här presenterar det och det arbetssätt vi utvecklat, är lärare respektive beteendevetare. Syftet har varit att låta elever bearbeta de tankar som väcks i mötet med människor som har en annan bakgrund än den egna. Det har utvecklats i en miljö där det finns ett stort behov av att bearbeta frågor som rör det mångkulturella samhället. Materialet New Connexion har även använts och utprovats på en pilotskola i en grannort med liknande samhällsstruktur. Som grund för arbetet ligger FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, skolans styrdokument och ett demokratiskt förhållningssätt.

2 Disposition

Efter Sammanfattning, Inledning och Disposition följer avsnitt tre, Bakgrund och syfte. Här redogörs för bakgrunden till materialet New Connexion och den kontext där det tillkommit. Vidare beskrivs den tilltänkta målgruppen, årskurs sju, åtta och nio och en avgränsning görs. Syftets tre delar; att ge ny kunskap, att skapa reflektion och att skapa nya handlingsmönster utvecklas därefter.

I avsnitt fyra, Teoretisk och begreppslig referensram, redogörs för de teorier som ligger till grund för materialet och de styrdokument som reglerar skolans arbete. Vidare klargörs begrepp som används både i denna rapport och i materialet.

Därefter följer ett metodavsnitt. Där förklaras syftet med det arbetssätt som används samt det förhållningssätt som rekommenderas.

deras vid användandet av materialet. Här beskrivs även den praktiska tillämpningen med autentiska exempel.

Avsnitt sex, Material, redogör för materialets olika delar och den processtanke som ligger till grund för det. Det tematiska upplägget beskrivs och en konkretisering av temaområdena görs. Slutligen beskrivs lektionernas upplägg.

Resultatet av det arbete som utförts på den lokala skola där materialet utvecklats framställs i avsnitt sju. Företrädesvis redovisas material från de anonyma elevenkäter som genomförts. Här beskrivs även våra egna och personalens erfarenheter, liksom reflektioner från pilotskolan.

I avsnitt åtta, Diskussion, beskrivs de utmaningar vi mött i arbetet med materialet New Connexion. Här förs resonemang om behovet av fler redskap i arbetet mot intolerans och om hur materialet New Connexion kan fungera i olika kontexter. Slutligen diskuteras lektionernas utformning och det betonas att tyngdpunkten ligger på ett arbete *för* öppenhet och förståelse mer än *mot* rasism.

I de avslutande orden, avsnitt nio, blickar vi framåt i en önskan om att de som är unga idag ska få redskap att aktivt påverka sin omvärld i positiv riktning och se nya möjligheter. Att använda materialet New Connexion är ett av många sätt att ta sig an den uppgiften.

3 Bakgrund och syfte

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.¹

¹ Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011; Kap. 1 Skolans värdegrund och uppdrag*. Stockholm, Fritzes, s. 7.

Bakgrund

Arbetet med att utveckla materialet New Connexion startade med att en av skolans elever reagerade på de uttalanden hon hörde i sin vardag. I ett samtal med projektets initiativtagare beskrev hon sina upplevelser:

Jag trivs på skolan och det är bra lärare, men det sägs så mycket rasistiska kommentarer bland eleverna.

Här fanns ett konkret behov och detta blev upprinnelsen till ett skolprojekt på den aktuella orten. Projektet kom att finansieras av Allmänna Arvsfonden. Skolan ligger ett par mil från kommunens centralort och det bor runt tusen invånare i samhället. Där har tidigare funnits en stor industri vilken lades ned för några årtionden sedan och under åren har allt fler butiker stängt och servicen har flyttat till huvudorten. År 2001 hyrde Migrationsverket lägenheter för asylsökande i några av de glest uthyrda flerfamiljshusen och många oroades för hur detta skulle påverka samhället. Flertalet av dem som uttryckte oro hade bott större delen av sitt liv på orten och de upplevde att deras trygghet var hotad. Så här uttryckte en äldre dam hur hon uppfattade förändringen efter att de asylsökandes kommit till bygden:

Nej, men det är så här att vi har ju varit vana och levt på en liten plats, där vi har känt igen våra grannar, vi har vetat vilka vi har bott grannar med, vi vet deras vanor och kanske vi vet hur dom betar sig. [...] och man måste ta in posten så fort den kommer för annars är dom i postlådan och letar och, förstår du? Många sådana här rutiner som man måste förändra. Men det är klart, jag kan förändra det, jag kan ha en granne som tar in posten åt mig när jag åker bort, som har kunnat legat där förut och ingen har brytt sig om det och vara där.²

Att växa upp på en ort där det främmande ses som något skrämmande påverkar synen på människor från andra kulturer. Under arbetet på skolan har vi vid flera tillfällen mött elever som uttalat att de inte tycker om invandrare och som motiverat detta med att deras föräldrar inte gör det. En av skolans lärare, även hon bosatt på orten, beskriver situationen på följande sätt:

Det finns ett missnöje med flyktingförläggningens invånare och mycket lite kontakt mellan de svenska eleverna och asyleleverna förekommer. Mycket av missnöjet bygger på negativa attityder och inte på verkliga händelser. En utbredd misstänksamhet mot inflyttade överhuvudtaget

² Sveriges Radio P1. *Konflikt, Flyktingar som handelsvara*. Lördag 11 juni 2011.

finns också bland invånarna. En kvartersgård finns inrättad på skolan för att försöka ge alla elever en mötesplats. Mycket lite eller ingen samaktivitet finns dock eleverna emellan. Och det är beklagligt.

Vi som jobbat med materialet New Connexion har ofta mött ett oreflekterat tankesätt som lett till en mer eller mindre omedveten rasism. Sakuppgifter som diskuteras saknar källor eller kommer från vinklade sådana, ofta på internet. Grundtanken med New Connexion är att möta eleverna i deras vardagsverklighet och med denna som avstamp reflektera kring de frågor som uppstår då människor med olika kulturell bakgrund möts.

Målgrupp och avgränsningar

Målgruppen är elever i årskurs sju till nio i grundskolan. Vi har under åren mött elever som är positiva till människor med en annan bakgrund, andra är ambivalenta medan en del är negativt inställda. Materialet New Connexion är inte speciellt riktat till de sistnämnda utan vänder sig till alla tre grupperna. Arbetet är av förebyggande och utvecklande karaktär då det syftar till att skapa självreflektion och en positiv öppenhet för det som upplevs som nytt och okänt. Eleverna får även bearbeta tankar kring identitet och samspelet mellan människor, något som är aktuellt oavsett varifrån man kommer.

Det finns skolor där flertalet av eleverna har sin bakgrund i andra kulturer och där problem mellan olika grupperingar kan uppstå. Den problematiken bearbetas inte i New Connexions material. Vissa avsnitt i boken för årskurs åtta kan även vara mindre relevanta för dessa skolor då fokus ligger på samtal om myter och fakta i migrationsfrågor.

Syfte

Namnet New Connexion visar på arbetets målsättning:

Förbindelse – att bygga broar mellan människor.

Anknytning – att visa på möjligheten att knyta nya kontakter.

Förening – att få människor att känna samhörighet trots våra olikheter.

Syftet är tredelat:

1. **Att ge ny kunskap.** Eleverna ska under åren med New Connexion få god kännedom om FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och kunna relatera denna till den egna vardagsverkligheten. Eleverna ska även få en större kulturförståelse, både vad gäller den egna och andras kultur, samt kunskap om det mångkulturella samhällets möjligheter och svårigheter. Arbetet med New Connexion syftar även till att ge ökad insikt om samspelet mellan människor och hur vår identitet och vår syn på omvärlden skapas.
2. **Att skapa reflektion.** Eleverna ska få nya perspektiv och bli medvetna om sin förgivet tagna syn på omvärlden samt kunna börja bearbeta den. Vidare syftar det till att sätta den egna kulturen i relation till andras och få förståelse för att vårt handlingsätt inte är en världsnorm. Genom att arbeta med materialet New Connexion är målet även att eleverna ska kunna problematisera och se konsekvenserna av olika resonemang. Tanken är att pedagog och elever tillsammans ska skapa en medvetenhet om att vi alla har mer gemensamt än vi tror och växla till att se olikheter som tillgångar istället för hinder. Målet att ”vi och dom” byts till ”jag och du.”
3. **Att skapa nya handlingsmönster.** Syftet är att öka förståelsen mellan ungdomar från olika kulturer, att man ska respektera varandra oavsett var man kommer ifrån och hur man ser ut. Detta bidrar även till att motverka mobbning och annan kränkande behandling. Förhoppningen är att arbetet med New Connexion även ska ge eleverna redskap att kunna och våga vara med och påverka den egna närmiljön i positiv riktning, samt känna delaktighet i det som sker i samhället, vilket är praktisk träning i demokrati.

Sammanfattningsvis kan följande tre begrepp beskriva New Connexions mål:

- Veta – få ny kunskap och bli medveten
- Vilja – börja reflektera och skapa motivation
- Våga – skapa nya handlingsmönster och få mod att förändra

4 Teoretisk och begreppslik referensram

I följande avsnitt presenteras de teorier som ligger till grund för New Connexions material och arbetsätt. Den symboliska interaktionismen, en teori om hur vi människor fungerar tillsammans, och den sokratiske dialogen, en samtalsmetod med processfrågor, presenteras. Arbetet med New Connexion är hårt knutet till skolans styrdokument vilket även visas här, därefter klargörs vilken innebörd vi lägger i begreppet rasism. Vi redovisar även vad skollagen och diskrimineringslagen säger om kränkande behandling, diskriminering och rasism samt hur arbetet med New Connexion förhåller sig till detta.

Grundläggande teori – Symbolisk interaktionism

Valet av teoretiskt perspektiv påverkar synen på människan, det skapar de glasögon genom vilka vi betraktar världen. Grunden för materialet New Connexion och dess metod har sin teoretiska utgångspunkt i den symboliska interaktionismen där människan beskrivs som reflekterande, rationell och i ständigt samspel med sin omgivning. Detta sociala samspel är grunden för både individ och samhälle. Enligt socialfilosofen George Herbert Mead, en av den symboliska interaktionismens förgrundsgestalter, utvecklar individen en förmåga att ta den andres roll och se sig själv utifrån, med andras ögon. De som står barnet nära i den tidiga barndomen, *de signifikanta andra*, möjliggör denna utveckling. På liknande sätt vidareutvecklar individen i samspel med *den generaliserade andre*, det vill säga andra människor i samhället, sin identitet och får en uppfattning om vilka normer och förhållningssätt hon eller han förväntas leva efter.³ Den process som skapar personligheten och den egna grunduppfattningen om hur tillvaron är konstruerad leder till att individens attityder och värderingar sitter djupt i det sociala jagets grundstomme, självmedvetandet.⁴

Men Mead menar även att individen kan välja att gå emot det inlärd. Hon kan bestämma sig för att handla på ett nytt och rationellt sätt och att bortse från sådant som hon inte vill ska påverka henne.

³ Berg, L-E. (2003). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen. i Månson, P. (red.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm, Prisma, s. 156 ff.

⁴ Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget, samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund, Argos, s. 68, 125 f.

Genom att en individ stimuleras och uppmuntras till nya tankesätt kan hon lära sig nya sätt att hantera världen. Då vi lär ut något nytt till en annan individ gör vi alltså det genom att visa på nya sidor av verkligheten och genom att peka på tidigare förbisedda faktorer.⁵ Människan är aldrig helt förutsägbar, hon är tänkande och varje ny situation uppfattas och tolkas i sitt sammanhang. Handling skapas som följd av detta och i samspel med omgivningen. Individen anpassar sig efter de förutsättningar som finns samtidigt som hon är bunden av de villkor och möjligheter hon och omgivningen ger varandra.⁶

Att förändra grundläggande attityder i samhället är svårt och det sker alltid sakta, steg för steg. Individen samtalar med sig själv om vad hon uppskattar eller inte, och hur hon skulle vilja förändra vissa förhållanden i sin miljö, och detta inre samtal speglas sedan mot de attityder som finns i det omgivande samhället. Dessa inre och yttre samtal leder till handling, individen agerar utifrån sina ord, och därmed sker förändringar i smått och stort. Med tiden kan till och med hela världsbilden förändras. Så var till exempel fallet då människan övergav tanken att jorden är universums centrum. Det skedde därför att enskilda individer reagerade i den speciella situation de befann sig i. Ofta syns resultatet av den enskilda handlingen först långt efteråt och det händer att handlingen lett till något annat än det förväntade. För att förändra världen måste man, enligt Mead, således förändra sig själv.⁷

Den symboliska interaktionismen rymmer en tanke om en universell gemenskap. Följande citat av Lars-Erik Berg, professor i socialpsykologi, illustrerar den syn som ligger till grund även för arbetet med New Connexion:

Kipling sade att öst är öst och väst är väst, och aldrig mötas de två. Denna tes förnekas på det bestämdaste av interaktionismens företrädare. Tvärtom finns det möjligheter för olika slags människor att mötas i konstruktiv utveckling, oavsett deras olikheter. Det är *sam-talet* som ger denna möjlighet.⁸

⁵ Mead, G.H. (1976). s. 83.

⁶ Berg, L-E. (2003) i Månson (red.), s. 156 ff.

⁷ Mead, G.H. (1976). s. 136 ff, 216.

⁸ Berg, L-E. (2003) i Månson (red.), s.165.

Grundsynen i materialet New Connexion

Den teoretiska utgångspunkten i New Connexion är således att attityder, värderingar och normer som tas för givna kan förändras. Vi menar att varje människa har ett val och en möjlighet att förändra sitt liv, även om det finns begränsningar i form av omständigheter hon inte kan råda över. Verkligheten är inte färdig, alla människor är ständigt med och formar den genom sina ord och handlingar.

Teorier om samtalsmetodik – Processfrågor

Samtal handlar om att delta på lika villkor – i en önskan om att försöka förstå varandra, där båda parter både ger och tar. Detta skapar ömsesidighet och delaktighet. Den humanistiske psykologen Carl Rogers nämns ofta när det handlar om hur man förhåller sig till andra i samtal. Han framhåller tre principer som kan vara vägledande i samtalssituationen; att lyssna inlämnande, vara äkta och ärlig samt ha en positiv och varm attityd.⁹ Styrande frågor i öppen form, processfrågor, skapar egen reflektion och ett gott diskussionsklimat. Detta brukar kallas sokratisk dialog. Samtalsledaren ställer frågor som får de övriga att tänka efter, gärna med frågeordet *om*, exempelvis: ”Vad skulle hända om...”. Deltagarna lockas att tänka efter, se nya samband och fundera kring konsekvenserna av olika alternativ. Frågeordet *varför* kan däremot upplevas anklagande och bör undvikas. Det är viktigt att ha ett syfte med samtalet och att frågor och lyssnande kretsar kring temat. Inledningsvis handlar det om att ringa in vad samtalet kommer att behandla, ett problem eller en situation, och tillsammans fundera på om något behöver förändras. Diskussionen som följer kan leda fram till alternativa svar, och skapar delaktighet i och ansvar för hur problemen förstås och vilken lösning man väljer. Drivkraften till förändring kommer inifrån individen, hon får använda sin egen förmåga och utmana sina egna uppfattningar. Det en person själv har reflekterat över och vill förändra har hon också motivation att genomföra. Det är viktigt att som samtalsledare visa respekt för individens tankar och att låta frågorna motiveras av ett visat intresse för hennes egna funderingar.¹⁰ Om någon känner sin åsikt frihet hotad kan samtalet ge motsatt resultat och skapa en emotionellt laddad attityd som leder till att individen

⁹ Hilmarsson, H. TH. (2003). *Samtalet med känslomässig intelligens. En handledning i konsten att samtala*. Lund, Studentlitteratur, s. 11, 19 f.

¹⁰ Hilmarsson, H. TH. (2003). s. 116 ff

vill förbli opåverkad. Ju starkare trycket är att individen ska förändra sina attityder och åsikter, desto mer övertygad blir hon i sina ståndpunkter.¹¹ Ett öppet förhållningssätt som ger möjlighet till egen reflektion skapar däremot goda förutsättningar för att tankesättet ska kunna förändras.

Materialets faktaunderlag

New Connexion är ett faktabaserat material och grundar sig på vetenskaplig litteratur, till exempel aktuell forskning kring migrations- och kulturfrågor. Därtill kommer statistik, lagar och utredningar som rör ämnesområdet. Materialet utgår även från samhällsdebatten i de frågor som berörs. Till varje lektion finns referenser angivna och materialet innehåller även en komplett referenslista.

Styrdokument

Arbetet med New Connexion riktar sig till grundskolor och elever i årskurs sju, åtta och nio. Materialet är utformat för denna målgrupp i enlighet med den skollag (2010:800) och den läroplan (Lgr 11) som är styrande för allt arbete inom grundskolan. Detta gäller både innehållet i materialet och metodens utformande och tillämpning. Det eleverna och pedagogerna möter i arbetet med materialet, har alltså sin utgångspunkt i skolans övergripande styrdokument, och till stor del även i samhällskunskapens kursplan, samt i viss mån i andra kursplaner.

I inledningen till Läroplanens första kapitel (Skolans värdegrund och uppdrag) slås det fast att grunden för hela skolväsendet vilar på demokrati, samt att den utbildning som bedrivs ska ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”.¹² Senare anges även att det inte räcker med att förmedla demokratiska värderingar, utan att undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer för att på så sätt vara ett stöd för eleven i dennas förberedelse för ett aktivt deltagande i samhällslivet.¹³ Skollagen är på liknande sätt tydligt formulerad gällande skolans uppdrag och ansvar i fråga om demokrati och mänskliga rättigheter. Här

¹¹ Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Lund, Studentlitteratur, s. 94.

¹² Skolverket (2011). *Lgr 11; 1 Kap. Skolans värdegrund och uppdrag*, s. 7.

¹³ Skolverket (2011). *Lgr 11; 1 Kap. Skolans värdegrund och uppdrag*, s. 8.

framgår tillika att det uppdrag skolan har bland annat ska främja individens frihet och solidaritet mellan människor, samtidigt som det ska motverka kränkande behandling:

Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling.¹⁴

Detta, det vill säga mänskliga rättigheter, demokrati och förståelse för andra människor, är även utgångspunkten för allt arbete med New Connexion.

Begrepp

Innebörden i begreppet rasism är omdiskuterad. Det finns forskare som menar att rasism handlar om att man på biologiska grunder delar upp människor i överlägsna och underlägsna individer, detta synsätt var vanligare förr. Idag anser många forskare att den rasism som kopplas till biologisk ras har ersatts av den kulturella rasismen, där man istället bygger sina rasistiska idéer på tankar om kulturella olikheter.¹⁵ Det finns även skillnader i vilka uttryck man ser som rasistiska. I samtal med andra aktörer som jobbar med frågor som rör rasism och främlingsfientlighet har vi mött dem som menar att allt från obetänksamma nedvärderande uttalanden till nazistiska hälsningar bör räknas som rasism, medan andra endast ser dem som hänvisar till biologiska raser som rasister. I vårt arbete har vi funnit ett behov av att göra en begreppslik distinktion. Bland de elever vi mött finns ett mindre antal som ser sig själva som bärare av rasistiska åsikter kopplade till ras och/eller kultur, och dessa elever är ideologiskt medvetna. Det de står för väljer vi därmed att kalla *rasism*. Vi har dock mött fler unga som uttrycker sin avoghet mot invandrade både i ord och i handling, mer eller mindre medvetet, utan att hänvisa till någon ideologi. Detta fenomen har vi valt att kalla *vardagsrasism*. Oscar Pripp, lektor vid Södertörns högskola och forskningschef vid Mångkulturellt centrum, använder begreppet vardagsrasism och syftar då på alla de vardagliga, upprepade händelser som påverkar människors liv. Dessa är ofta subtila men leder till social

¹⁴ Svensk Författningssamling (2010:800). Skollag; 1 Kap. 5 §.

¹⁵ Giddens, A. (2003). *Sociologi*. Lund, Studentlitteratur, s. 234.

uteslutning, trots att de som utför handlingarna eller fäller orden inte alltid är medvetna om vad deras gärningar leder till.¹⁶ Orsaken till att vi valt att särskilja begreppen är att vi menar att de två grupperna bör bemötas på olika sätt. Materialet New Connexion fokuserar i första hand på att arbeta mot vardagsrasismen. Det finns även en *strukturell rasism* som många gånger är osynlig för dem som inte utsätts för den. Djupt rotat i vårt samhälle finns synsätt som påverkar hur vi behandlar och bemöter människor från andra kulturer och detta förekommer på alla samhällsnivåer.¹⁷ Arbetet med New Connexion syftar även till att synliggöra den strukturella rasism som finns inbyggd i vårt samhälle.

Kränkande behandling, diskriminering och rasism

Enligt skollagen innefattar begreppet *kränkande behandling* ”ett uppträdande som utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen (2008:567) kränker ett barns eller en elevs värdighet”.¹⁸ Det ingår i skolans uppdrag att motverka all kränkande behandling.

Då kränkningarna har koppling till någon av de diskrimineringsgrunder som nämns i diskrimineringslagen, (kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder) handlar det om *diskriminering*. Detta begrepp kan innebära antingen:

- *direkt diskriminering* då någon missgynnas eller behandlas sämre än andra på grund av ovan nämnda faktorer
- *indirekt diskriminering* då strukturer och bestämmelser särskilt missgynnar personer på grund av ovan nämnda faktorer
- *trakasserier* då någon utsätts för kränkande behandling kopplat till någon av diskrimineringsgrunderna

Diskriminering är enligt lag förbjudet.¹⁹ New Connexions material har ett särskilt fokus på diskriminering, både direkt och indirekt, och trakasserier på grund av etnisk tillhörighet, det vi i dagligt tal kallar rasism. Då vi även arbetar på ett mer grundläggande plan för att främja goda relationer mellan människor fungerar materialet även

¹⁶ Pripp, O. (2004). Det måste vara någonting annat. *Invandrare & minoriteter*, nr 1, s. 37–39

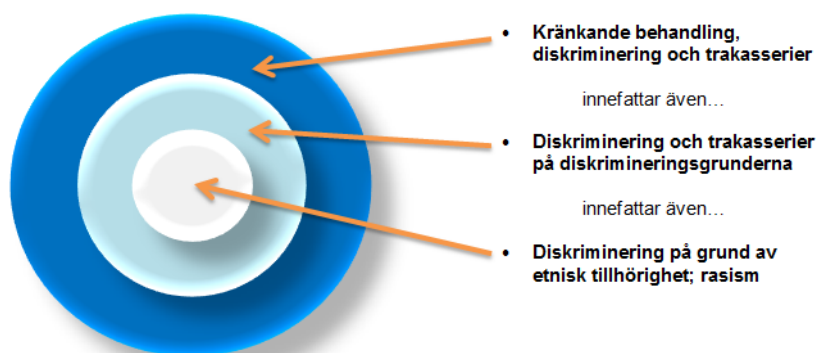
¹⁷ Statens offentliga utredningar (2005:56). *Det blågula glasburet – strukturell diskriminering i Sverige*. Stockholm, Fritzes. s. 121 f.

¹⁸ Svensk Författningssamling (2010:800). 6 kap. 3 §

¹⁹ Svensk Författningssamling (2008: 567). Diskrimineringslag. 1 kap. 4 §.

förebyggande vad gäller den kränkande behandling som nämns i skollagen och den diskriminering som sker med koppling till de övriga diskrimineringsgrunderna.

Följande skiss visar detta:



Arbetet mot kränkande behandling och diskriminering motverkar även diskriminering på grund av etnisk tillhörighet, den inre cirkeln påverkas av de två yttre cirklarna. Då fokus läggs på arbetet mot rasism ger detta ringar på vattnet och påverkar även de andra nivåerna då materialets grundtankar handlar om synen på andra människor och de värderingar som formar vårt bemötande av andra. Således samverkar de mer allmänt hållna delarna av materialet med dem som är mer riktade för att motverka rasism. Att enbart arbeta på ett allmänmänskligt plan är dock inte tillräckligt för att påverka värderingar och attityder kopplade till rasism. Eleverna behöver få kunskap för att bearbeta de fördomar om människor från andra kulturer som möter dem i samhället och framför allt på internet.

5 Metod

Med de teorier som beskrivits i avsnittet Teoretisk och begreppslig referensram som grund presenteras här det arbetssätt som förordas av oss som tagit fram New Connexion. Syftet är att främja dialogen och skapa en kontinuitet och långsiktighet i arbetet, samt att ge eleverna relevant fakta. Förhållningssättet är av stor betydelse och metodens grundtankar kring detta redovisas. Slutligen följer ett avsnitt om metodens praktiska tillämpning.

Metodens syfte

Dialog

Ledorden för metoden är ny kunskap, ny reflektion och nytt handlingsmönster. I arbetet med att låta elever bearbeta och reflektera över frågor som rör öppenhet och förståelse för människor från andra kulturer, har vi använt oss av en metod där kunskap och dialog står i fokus. I skolans styrdokument framgår det att: "Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser."²⁰ Det är med utgångspunkt i detta New Connexions metod och material är utformat. Tanken är att eleverna ska ta del av ny kunskap inom områden som bland annat berör mänskliga rättigheter, invandring och integration. Denna kunskap ställs sedan mot tidigare funderingar, genom diskussioner, övningar och belysande rollspel. Genom att aktivt arbeta med dessa frågor i samspel med andra, så tränas eleverna i att använda sig av ett demokratiskt förhållningssätt: "Jaha, du tycker så. Jag tänker så här...". Förhoppningen är att detta leder till att deras reflektioner och nyvunna förhållningssätt även bidrar till nya handlingsmönster.

Kontinuitet och långsiktighet

Att ge en människa möjlighet att reflektera över sina medvetna eller omedvetna synsätt vad gäller andra människor kräver tid. Syftet är därför att arbeta kontinuerligt och på lång sikt. Det har även visat sig att elever som mer frekvent fått arbeta med frågor som rör de mänskliga rättigheterna och hur människor genom historien utsatts för förtryck och rasism, har mer positiva attityder till människor från bland annat andra kulturer. Detta visar en undersökning gjord av Forum för levande historia:

Det finns ett tydligt samband mellan mängden undervisning och inställning till utsatta grupper. Ju mer undervisning desto mer positiva attityder.²¹

Ju mer undervisning om rasism och om Förintelsen desto mera positiva attityder till såväl invandrare, muslimer, judar som till homosexuella.

²⁰ Skolverket (2011). *Lgr 11; 1 Kap. Skolans värdegrund och uppdrag*, s. 7.

²¹ Löwander, B. & Lange, A. (2010). *Den mångtydiga intoleransen – En studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010, Rapportserie 1:2010*. Stockholm, Forum för levande historia, s. 45.

[...] En majoritet av elever som värderade mänskliga rättigheter högt var positivt inställd till homosexuella och invandrare.²²

Faktabaserat

Då materialet är faktabaserat är även syftet med metoden att vara ett stöd till lärare som arbetar med eleverna i dessa frågor. I samtal med lärare har det framkommit att de upplever ett behov av att få redskap för att kunna bemöta elevernas kommentarer och funderingar. Vi har mött lärare som uttryckt sig på följande sätt:

Rent instinktivt så reagerar jag på intoleranta kommentarer som vissa elever har. Jag känner att det är fel, men då jag inte är så påläst, så vet jag varken vad eller hur jag ska svara.

Tanken är därför att stödja dessa lärare i det dagliga arbetet, genom att ge dem mer kunskap inom området.

Förhållningssätt

För – mer än emot

Grunden i hela metoden är att arbeta mer *för* än *emot*. Detta gäller både syftet, förhållningssättet och den praktiska tillämpningen. Rent konkret så innebär det att läraren i sitt förhållningssätt i första hand vidgar begreppen genom att sätta elevernas tankar kring till exempel invandring i större sammanhang, såsom globalisering och kolonialism. Fördomar om vissa grupper sätts i relation till de mänskliga rättigheterna och hur vi ser på andra ur ett allmänmänskligt perspektiv. Syftet är hela tiden att arbeta för öppenhet och förståelse för andra människor, oavsett varifrån de kommer. Konsekvensen av detta förhållningssätt leder även till ett arbete mot främlingsfientlighet och rasism.

Demokrati

Då syftet är att föra öppna diskussioner och träna eleverna i ett demokratiskt förhållningssätt, så är fokus mer på aktiv dialog, där eleverna är med och formar diskussionen, än på föreläsande lek-

²² Löwander, B. & Lange, A. (2010). s. 9.

tioner. Eleverna uppmuntras att tänka och tycka olika och i de flesta samtal som förs så betonas att det sällan finns svar som är helt felaktiga eller helt korrekta. Tanken är att sätta igång tankeprocesser för vidare reflektioner. I skolans styrdokument framhålls det att:

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden.²³

Genom att eleverna själva är delaktiga i diskussionen och hela tiden får bolla sina tankar med ny kunskap och ge uttryck för sina funderingar i gruppen, så tränas de i att se frågor ur fler perspektiv och att argumentera. Lärarens roll är, som tidigare nämnts, mer att fungera som samtalsledare än som föreläsare. Som exempel kan nämnas att vi i samtal med elever som uttrycker intoleranta kommentarer om andra människor inte bemöter dem med ett: ”Nej, så kan du inte säga!” (*emot*). Istället vänder vi alltid frågan tillbaka till eleven själv och utmanar hans eller hennes tankar genom att säga: ”Berätta för mig, hur tänker du nu?” (*för*). Att tvingas tänka igenom sina egna argument har flera syften. Dels upptäcker eleven själv om argumenten var underbyggda och faktiskt höll i realiteten, dels krävs det att han eller hon själv försöker ”tänka större” och vidga perspektiven. I tillägg till detta bör påpekas att eleverna i diskussioner som förs även får lära sig att förhålla sig till yttrandefriheten med dess gränser. Det är viktigt för dem att få säga det som kan upplevas som obehagligt, men samtidigt få göra det med lärarens poängterande att de aldrig får kränka någon annan människa med sina uttalanden.

Fler perspektiv

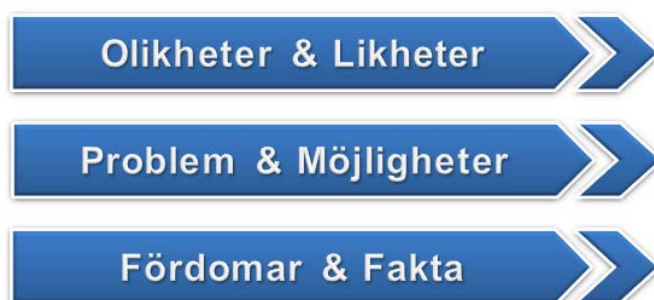
I en dialog, där diskussionen är central, är det viktigt att bemöta eleverna med respekt. Många av de fördomar vi mött, har visat sig komma ur en rädsla för det som är nytt och annorlunda. I vissa fall finns även en oro för hur samhället i framtiden kommer bli, då det kommer människor hit som har andra traditioner och värderingar. För att främja en öppen diskussion är det därför viktigt att inte säga emot när till exempel aggressiva attityder lyfts fram. Vår erfarenhet är att det i de lägena är bättre att först ”gå med eleven” i resonemanget en bit, för att sedan kunna visa på fler möjliga synsätt. Att svara en elev som upplever ett problem med de nyanlända med: ”Ja,

²³ Skolverket (2011). *Lgr 11; 2 Kap. Övergripande mål och riktlinjer*, s. 13.

det kan du ha rätt i. Det kan vara ett bekymmer.”, för att sedan ge eleven ett alternativt synsätt: ”Men om det nu är så, hur ska vi lösa det? Hur blir det om man tänker så här...?”, har visat sig vara både avväpnande och konstruktivt. Att visa på fler perspektiv och sedan låta eleverna själva tänka efter vad konsekvenserna blir av de olika synsätten är grundläggande i New Connexions metod. Eller som en av eleverna i årskurs 8 uttryckte det: ”Man får lära sig att tänka från ’flera håll’.”

Problematisering

Inom ramen för ett respektfullt bemötande är det även viktigt att våga erkänna problem som finns och sedan bearbeta dem. I beröringspunkterna mellan olika ytterligheter ges eleverna möjlighet att själva reflektera över alternativa lösningar. Problematisering är därför en viktig del av metoden. Med utgångspunkt i ett demokratiskt förhållningssätt och FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, får eleverna därför möjlighet att bearbeta frågor som berör ett bredare spektrum. Vi nämner till exempel att: ”I mötet med andra människor, andra kulturer och nya traditioner kommer vi att upptäcka både olikheter och likheter, problem och möjligheter och fördomar och fakta. Frågan är hur vi bemöter, bearbetar och hanterar detta, för att tillsammans skapa förutsättningar för ett globalt samhälle i mångfald?”



Praktisk tillämpning

New Connexion består av en lärarhandledning och ett arbetssätt. Metoden är utformad för att ge eleverna utrymme att våga diskutera. Därför är det bra om det finns möjlighet att arbeta i halvklasser eller mindre grupper. Vissa elever tystnar i den stora gruppen, medan andra iklätt sig en speciell roll som de inte vågar kliva ur om de inte känner sig trygga. Den lilla gruppen är därför att föredra.

Materialet är faktabaserat och med utgångspunkt i detta kan läraren ta avstamp i de diskussioner som uppstår. Att låta eleverna motivera sina synpunkter ger även grund för arbetet med kritiskt tänkande och källkritik. Detta arbete betonas även i skolans styrdokument, där ett av skolans uppdrag är att hjälpa eleverna att träna sig i förmågan att kritiskt granska fakta och förhållanden och även kunna se olika konsekvenser av resonemang som förs.²⁴ Som exempel kan nämnas diskussionen mellan två elever i årskurs nio. Lektionen innan hade eleverna fått arbeta med vikten av att kontrollera källor och inte bara lyssna till kommentarer utan vidare reflektion. Den ena eleven, som tidigare varit tämligen aggressiv i sina uttalanden om människor med annan bakgrund, responderar plötsligt på den andre elevens kritiska uttalanden om hur människor från Mellanöstern är. Upprört och ärligt frågande utbrister eleven: ”Hur kan du veta det? Vilken är källan?”

Som komplement till den faktabaserade lärarhandledningen finns även rollspel, andra övningar och exempel att tillgå. Syftet med dessa är att gestalta och tillämpa de fakta eleverna får ta del av. Ett av skolans mål är att eleverna ska kunna leva sig in i och förstå andra människors situation²⁵. Genom att använda rollspel och andra övningar kan eleverna arbeta mot detta mål. Förutom att de får möjlighet att se saker ur andras perspektiv, så ger det också en möjlighet för läraren att lyfta frågor som diskuteras från individ- till samhällsnivå.

²⁴ Skolverket (2011). *Lgr 11; 1 Kap. Skolans värdegrund och uppdrag.*

²⁵ Skolverket (2011). *Lgr 11; 2 Kap. Övergripande mål och riktlinjer.*

Exempel ur autentisk lektion:

I en av lektionerna i årskurs 8 får eleverna gå igenom olika begrepp som rör integration. Syftet är att få dem att reflektera över vilket sorts samhälle de vill vara med och bygga och vad konsekvenserna blir av olika sätt att relatera till frågan. I en av diskussionsövningarna ställs eleverna inför följande scenario: "Tänk dig att du blir tillsammans med en tjej eller en kille. Tycker du att det är bäst att ni är väldigt lika eller väldigt olika varandra? Diskutera fördelar och nackdelar." Vid en lektion svarade en elev att det är bra att vara lika i en relation, då "det nog blir mindre bråk", men att det i längden antagligen skulle bli lite tråkigt. Eleven vidareutvecklade resonemanget med att säga: "Ja men, han kanske skulle gilla hockey och jag har aldrig varit på hockey. Det skulle vara kul att få lära mig mer om det!". I det följande resonemanget ställdes frågan om det går att tänka likadant vad gäller vårt land och relationen till människor som har en annan bakgrund. Efter lite funderande svarade några elever att det är klart att det kan bli problem när människor från olika kulturer möts, men att det samtidigt är utvecklande för Sverige när människor med andra erfarenheter kommer hit.

Den grundläggande tanken bakom metoden och materialet i New Connexion är att låta eleverna arbeta med frågor som rör mänskliga rättigheter, integration, respekt och förståelse under lång tid. Att göra en människa medveten om sin ofta förgivet tagna syn på omvärlden och ge henne eller honom möjlighet att reflektera över denna, kräver ett långsiktigt arbete. För att förändra attityder gentemot andra människor krävs både kontinuitet och kvantitet. Detta poängteras i den tidigare nämnda rapporten från Forum för levande historia.

Då materialet är faktabaserat finns möjlighet att använda sig av det på flera olika sätt. I lärarhandledningarna är lektionerna upplagda så att det går att följa dem från början till slut, detta utifrån hur vi själva arbetat och som en service till läraren. Vill man, går det dock att välja ut de faktaavsnitt man upplever ett behov av att arbeta med

och koncentrera sig på dessa. De rollspel, övningar och exempel som finns angivna i materialet, är även de tänkta som en hjälp. Här har läraren givetvis full frihet att använda sig av dem eller komma på egna sätt att arbeta. Med detta sagt är det dock viktigt att påminna om att grundtanken med rollspelen, övningarna och exemplen är att de dels ska belysa ämnen som eleverna fått kunskap om, dels vara till hjälp att uppnå skolans mål att skapa inlevelse och förståelse för andra människors situation. Som exempel på att läraren har möjlighet att använda materialet på det sätt som denne anser passar den egna situationen, kan förhållningssättet på vår pilotskola nämnas. Den lärare som där arbetade med New Connexions material upplevde vid några tillfällen att en av hennes elevgrupper hade behov av att diskutera ett specifikt ämne vid ytterligare ett lektions-tillfälle. Hon valde då att göra detta, och avstod istället från att använda materialet för en annan lektion som hon upplevde vara av mindre vikt i just den gruppen.

Materialet är, som tidigare nämnts, knutet till skolans styrdokument, såsom skollagen (2010:800) och läroplanen (Lgr 11), men även till kursplanen i samhällskunskap, och i viss mån till kursplanerna i religion och historia. Detta medför att varje skola själv kan välja på vilket sätt man vill arbeta med detta. Då arbetet med New Connexions material är ämnesövergripande och samtidigt fördjupande inom ett eller flera ämnen kan de timmar som finns avsatta för skolans val användas²⁶. Skolverket skriver:

Det är möjligt att använda skolans val till att arbeta ämnesövergripande och fördjupande i ett eller flera ämnen utan medgivande om lokalt tillval.²⁷

Värdegrundsarbetet ska genomsyra alla ämnen²⁸, vilket tydligt sker i den typ av arbete som New Connexion erbjuder.

Den tid som finns angiven för skolans val, finns reglerad i en av de bilagor som medföljer Skollagen (2010:800). Där står att varje skola har rätt att avsätta 600 timmar per elev och grundskoletid (årskurs ett till nio) för denna typ av arbete.²⁹ Här anges även att arbetet med skolans val får minska befintliga ämnen med upp till 20 procent per enskilt ämne. I samtal med Skolverkets upplys-

²⁶ Svensk Författningssamling (2011:185). Skolförordning; 9 Kap. 9 §, 11 §.

²⁷ Skolverket. (2012-01-27). *Förskola & skola. Grundskoleutbildning. Lokalt tillval*. (Hämtat 2012-04-04).

²⁸ Skolverket. (2011-01-26). *Skolutveckling. Skolans värdegrund. Demokrati som uppdrag*. (Hämtat 2012-04-04).

²⁹ Svensk författningssamling (2010:800), Bilaga 1, *Timplan för Grundskolan*.

ningstjänst (2012-04-04) betonades dock att det på samma sätt går att utnyttja tid för skolans val, genom att låta de 600 timmarna ligga utöver ordinarie timantal. Detta förutsatt att det maximalt tillåtna antalet timmar per skoldag inte överskrids.

6 Material

I den ovan redovisade metoden ingår användandet av New Connexions material. I detta avsnitt presenteras de olika delar som ingår i materialet och den processtanke som finns genom de olika årgångarna. Därefter beskrivs det tematiska upplägget; Identitet, Bilden av omvärlden, Kulturförståelse och Att fungera tillsammans, teman som återkommer i alla tre årgångarna. Detta visas i konkretiseringen av temaområdena där lektionernas huvudrubriker och kärnor finns uppställda. Till sist förklaras lektionernas upplägg med hjälp av praktiska exempel.

Materialets delar

New Connexions material består av tre lärarhandledningar som är tänkta att användas i årskurs sju, åtta respektive nio. Varje lärarhandledning omfattar sexton lektioner, där fakta presenteras tillsammans med belysande diskussionsfrågor, övningar och rollspel. Till varje lektion finns även extra material som går att arbeta vidare med, antingen som fördjupning i ämnet eller som komplement till det eleverna redan diskuterat. I slutet av varje lärarhandledning finns, förutom en referenslista, även förslag på filmer som anknyter till de områden som tas upp i boken. Till lärarhandledningarna medföljer även en cd-skiva, där varje lektion finns presenterad i en Power Pointpresentation i PDF-format. Här finns även illustrationer och kopieringsunderlag till olika övningar. Förutom boken och cd-skivan ingår även diskussionskort i kortleksstorlek.

Grundläggande för både metod och material är vikten av att arbeta långsiktigt, samt att sätta in frågorna som behandlas i ett större sammanhang. Som tidigare nämnts har det visat sig att elever fått mer positiva attityder till andra människor när de under längre tid fått arbeta med frågor som rör till exempel rasism och mänskliga rättigheter³⁰. Med utgångspunkt i detta är materialet tänkt för en tre-

³⁰ Löwander, B. & Lange, A. (2010). s. 45.

årsperiod. För varje lektion och årgång som bearbetas sker en successiv utväxling vad gäller ämnen som behandlas och även nivån på de problematiserande diskussionerna.

Processtanken genom de olika årgångarna

Årgång 1, för årskurs 7:

Grunderna – ett allmänt perspektiv

Alla som arbetar i skolan ska...

- medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen,
- i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av solidaritet mellan människor,
- aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper [...].³¹

I årgång 1 läggs grunden för hur vi interagerar med andra i allmänhet, oavsett varifrån någon kommer eller vilken bakgrund personen vi möter har. Eleverna ställs inför frågeställningar där de ges möjlighet att reflektera kring områden som till exempel: bilden av mig själv och andra, vilket ansvar vi har för oss själva och vår omgivning, människors behov av att kategorisera och vilka konsekvenser det kan leda till samt att kunna se det gemensamma och inte bara det som kan skilja oss åt. Genom hela materialet ligger de mänskliga rättigheterna som grund och syftet med årgång 1 är att få eleverna att se att om vi fungerar bra med andra människor i allmänhet, så är det av mindre betydelse varifrån någon kommer.

Årgång 2, för årskurs 8:

Fördjupning – ett mångkulturellt perspektiv

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.³²

³¹ Skolverket (2011). *Lgr 11; 2 Kap. Övergripande mål och riktlinjer*, s. 12.

³² Skolverket (2011). *Lgr 11; 1 Kap. Skolans värdegrund och uppdrag*, s. 7.

Årgång 2 är mer inriktad på förståelse för människor från andra kulturer. Förutom ett inledande identitetsblock, där eleverna får möjlighet att fundera på hur de fungerar i olika grupper och hur de uppfattar människor som inte tycks passa in i den gängse normen, ligger fokus på att kunna se både det som förenar och det som kan skilja oss människor åt. Att kunna se och bemöta andra utifrån kunskap om sin egen historia, sina egna handlingsmönster, en vidgad omvärldsförståelse och ett källkritiskt tänkande, ligger som grund för denna lärarhandledning. Även här genomsyras de olika arbetsområdena av de mänskliga rättigheterna och eleverna ges möjlighet att själva reflektera över vilka förhållningssätt de anser skapa bäst förutsättningar för ett fungerande samhälle.

Årgång 3, för årskurs 9:

Problematisering – ett integrerande perspektiv

Människor har alltid varit beroende av att samarbeta när de skapar och utvecklar samhällen. Idag står människor i olika delar av världen inför både möjligheter och problem kopplade till globalisering, interkulturella relationer och hållbar samhällsutveckling. Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld.³³

I det inledande motivet till ämnet samhällskunskap i läroplanen (Lgr 11), framgår att det är viktigt för eleverna att kunna fungera i en alltmer komplex verklighet. Detta är vad årgång 3 fokuserar på. Det är inte alltid enkelt i mötet mellan människor med olika bakgrund, men det är viktigt att våga möta och försöka hantera frågeställningar som uppkommer. Om det skulle visa sig att olikheterna finns där, hur hanterar vi i så fall dem och hur får vi samhället att fungera på bästa sätt?

Tematiskt upplägg

I likhet med det processtänk som ligger till grund för hela materialet och som tidigare redovisats, så följer alla årgångar ett liknande tematiskt upplägg. Varje lärarhandledning består av fyra olika temaområden:

³³ Skolverket (2011). *Lgr 11; 3 Kap. Kursplaner*, s. 199.

- Identitet
- Bilden av omvärlden
- Kulturförståelse
- Att fungera tillsammans

Beroende på inriktning gällande målgrupp (årskurs 7–9), så bearbetas dessa temaområden utifrån ett allmänt-, ett fördjupat- eller ett problematiserande perspektiv. Då materialet i sin helhet är utformat i samspel med eleverna, har dessa temaområden kommit att fungera växelverkande vad gäller intensitet och diskussionsbenägenhet. Detta då eleverna själva upplevt vissa områden som mer utmanande än andra.

Tema "Identitet" är grundläggande för alla tre årgångarna och har en allmän vinkling. Målet för eleverna är att lära känna sig själva och skapa inre trygghet. Här får de ofta diskutera utifrån allmänmänskliga perspektiv, vilket visat sig ge en bra introduktion till stegringen i resterande material. I temat "Bilden av omvärlden" utgår faktakunskapen och tillhörande reflektioner ofta från att det vi får höra om omvärlden och andra inte alltid är representativt för hur det kan vara i realiteten. Stämmer bilderna vi har eller får? Hur gör vi för att bredda vårt synsätt? Målet här är att skapa förståelse för att vår bild av verkligheten bara är en av många möjliga bilder. Här ökar ofta intensiteten i diskussionerna och eleverna gör återkopplingar till den egna verkligheten. I tema tre, "Kulturförståelse", får eleverna än mer bearbeta frågor som rör förståelse för sådant som kan framstå som skillnader mellan människor i vårt samhälle. Detta sker med grund i de mänskliga rättigheterna och med ett demokratiskt förhållningssätt. Här är målet att det okända och skrämmande ska upplevas som något spännande. Efter detta tema brukar eleverna uppleva det fjärde området, "Att fungera tillsammans", som en bra avslutning vad gäller innehåll och intensitet. Ofta upplevs inte detta temaområde lika utmanande för eleverna, då fokus i alla tre årgångarna här ligger på hur vi får samhället att fungera, oavsett om vi upplever att det finns problemområden att arbeta med eller inte. Eleverna får resonera kring vad som utmärker ett demokratiskt samhälle och hur vi tillsammans och enskilt, oavsett bakgrund, kan verka för allas bästa. Målet för detta temaområde är att skapa förutsättningar för bra gemenskap över alla gränser.

Som exempel på hur eleverna själva kan uppleva intensiteten i arbetet med New Connexion, följer här en autentisk kommentar gällande diskussion och egen reflektion:

Man lär sig mycket. Men ändå lite jobbigt.

Konkretisering av temaområden

Varje årgång är indelad i sexton lektioner. Dessa lektioner är jämnt fördelade på de fyra olika temaområden som tidigare nämnts. Nedan följer en kort beskrivning av innehållet i de olika årgångarna, lektionens rubrik och kärna, utifrån temaområden.

Tema 1 "Identitet"

Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska präglade verksamheten. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling.³⁴

Översikt – lektioner

Årgång 1, tema 1

1. **Ömsesidig respekt**
Kärna: Att se sig själv och andra på ett nytt sätt.
2. **Vem ser jag i spegeln?**
Kärna: Social gemenskap gör oss mänskliga.
3. **Lök eller persika?**
Kärna: Hur upplever vi oss själva och andra?
4. **Möjligheter och begränsningar**
Kärna: I samspelet med andra har vi ansvar för det vi själva kan påverka.

Översikt – lektioner

Årgång 2, tema 1

1. **Jag och mina masker**
Kärna: Vardagsrollen – hur spelar vi den?
2. **Stigma – att vara annorlunda**
Kärna: Vad innebär det att uppfatta sig själv eller andra som annorlunda?
3. **Att våga gå mot strömmen**
Kärna: Gruppptrycket påverkar oss – hur hanterar vi det?
4. **Rädslan som drivkraft eller stoppkloss**
Kärna: Att våga trots sin rädsla

Översikt – lektioner

Årgång 3, tema 1

1. **Vem är du?**
Kärna: Vad är en människa?
2. **Vilka rättigheter har du?**
Kärna: Mänskliga rättigheter – gäller de alla?
3. **Du och demokratin**
Kärna: Det går att påverka!
4. **Det svenska folket**
Kärna: Vem har rätt att kalla sig svensk?

³⁴ Skolverket (2011). *Lgr 11; 1 Kap. Skolans värdegrund och uppdrag*, s. 7.

Tema 2 "Bilderna av omvärlden"

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen.³⁵

Översikt – lektioner Årgång 1, tema 2

5. **Vem har rätt?**
Kärna: Sanningen är ofta subjektiv.
6. **Vad gör orden med oss?**
Kärna: Våra ord formar verkligheten.
7. **Kategorisering**
Kärna: Kategorier är konstruktioner som kunde vara annorlunda.
8. **Vi och de**
Kärna: Se individen, inte gruppen.

Översikt – lektioner Årgång 2, tema 2

5. **Myter och fakta om invandrare (A)**
Kärna: Pågår en massinvandring?
6. **Myter och fakta om invandrare (B)**
Kärna: Kommer den svenska kulturen att försvinna och kriminaliteten att öka?
7. **Myter och fakta om invandrare (C)**
Kärna: Ska vi ta emot invandrare; har vi råd, kommer fel folk hit?
8. **Vad ska man tro på?**
Kärna: Media skapar inte alltid rätt bilder.

Översikt – lektioner Årgång 3, tema 2

5. **Minoritetsfolk i Sverige**
Kärna: Rätten att vara den man är.
6. **Slavhandel – berör det mig?**
Kärna: Kolonialismens följder
7. **Hela världen i mitt rum**
Kärna: Globalisering på gott och ont.
8. **Är världen hotad?**
Kärna: Kunskap – viktigt för att motverka rädsla.

³⁵ Skolverket (2011). *Lgr 11; 3 Kap. Kursplaner*, s. 199.

Tema 3 "Kulturförståelse"

Medvetenheten om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.³⁶

Översikt – lektioner

Årgång 1, tema 3

9. **Vad är svenskt?**
Kärna: Det mesta vi ser som svenskt kommer från andra kulturer.
10. **Rätt där, fel här**
Kärna: Kultur är det vi tar för givet.
11. **Är allt kultur?**
Kärna: Vem man är påverkar lika mycket som vilken kultur man tillhör.
12. **Skrämmande eller spännande?**
Kärna: Det som verkar skrämmande kan vara något spännande.

Översikt – lektioner

Årgång 2, tema 3

9. **Nationalism förr och nu**
Kärna: Vad händer vid gränsen mellan människor?
10. **Hur i all världen ser det ut?**
Kärna: Världen – trygg och rättvis för vem?
11. **Flyktingens situation**
Kärna: Hur är det att leva som flykting i Sverige?
12. **Integration eller assimilation?**
Kärna: Kan man bli svensk på rätt sätt?

Översikt – lektioner

Årgång 3, tema 3

9. **Är all kultur okey?**
Kärna: Vad gör man när regler och värderingar krockar?
10. **Varför gör de så här?**
Kärna: Att förstå andras agerande utifrån skillnader i kulturer.
11. **Tjocka släktband eller tunna trådar?**
Kärna: Familjesyn i olika kulturer.
12. **Slöja eller keps?**
Kärna: Att förstå att religion kan betyda mycket för människor.

³⁶ Skolverket (2011). *Lgr 11; 1 Kap. Skolans värdegrund och uppdrag*, s. 7.

Tema 4 ”Att fungera tillsammans”

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola [...]

- kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia. [...]³⁷

Översikt – lektioner Årgång 1, tema 4

13. **Att göra skillnad**
Kärna: Vi påverkar alla varandra.
14. **Vad tycker du?**
Kärna: Att våga stå för sin åsikt och respektera andras.
15. **Makten mitt ibland oss**
Kärna: Vi använder knep för att få makt över andra.
16. **Att se det gemensamma**
Kärna: Vi har mer gemensamt än vi tror.

Översikt – lektioner Årgång 2, tema 4

13. **Vad är rasism?**
Kärna: Vardagsrasismen finns omkring oss.
14. **Hur ser vi på varandra?**
Kärna: Vår människosyn påverkar våra handlingar.
15. **Förklara igen!**
Kärna: Att förstå varandra trots olika bakgrund.
16. **Gemensam konfliktlösning**
Kärna: Konflikter och problem kommer – hur löser vi dem bäst?

Översikt – lektioner Årgång 3, tema 4

13. **Vem är jämställd?**
Kärna: Modet att bryta med gamla könsroller.
14. **Demokratins dilemma**
Kärna: Yttrandefriheten och dess gränser.
15. **Är det alltid bra att lyda?**
Kärna: Att våga gå emot det som är fel.
16. **Lita på det!**
Kärna: Tillit och samarbete gynnar oss alla.

³⁷ Skolverket (2011). *Lgr 11; 2 Kap. Övergripande mål och riktlinjer*, s. 14.

Lektionernas upplägg

Som tidigare nämnts är materialet faktabaserat, vilket gör att varje enskild pedagog har möjlighet att använda sig av lärarhandledningarna på det sätt han eller hon anser vara bäst för sin elevgrupp. För den lärare som upplever sig ha behov av stöd och hjälp i arbetet med dessa frågor med eleverna, så är dock varje lektion utformad så att den går att följa från en tydlig början till ett tydligt slut. Då materialet är utarbetat i en process tillsammans med eleverna på den aktuella skolan, så är övningar, diskussioner och rollspel inlagda i de sammanhang där vi upplevde att eleverna själva började diskutera eller alternativt, behövde få igång ett reflekterande samtal.

I lärarhandledningarna finns alltid en kortare *inledning till läraren* inför varje lektion. Denna kan ses som ett förord med tanken att vara en service till den undervisande pedagogen. Här sammanfattas lektionen och läraren får även en tydlig hjälp ifråga om bildmaterial eller annat material som behövs till diskussioner, rollspel och övningar. I vissa fall finns här även tips på filmer eller andra medier, som ytterligare belyser det område som eleverna får arbeta med.

Varje lektion börjar med en *tankeväckande fråga eller illustration*. Det kan till exempel vara en bild på en uppdragen kanot, där eleverna får frågan om kanoten är ”upptagen eller ledig”. I denna lektion fungerar bilden och frågeställningen som en belysande illustration på att sanningen ofta är subjektiv och att det är viktigt att känna till. Här får eleverna bland annat fundera kring hur de uppfattar andra människors kommentarer, men även vad de själva väljer att fokusera på i mötet med andra. I en annan tankeväckande fråga möts eleverna av bilden på en nybliven förälder i en tidnings uppslag om nyfödda. Det som är speciellt med denna bild är att fadern är med på fyra olika bilder, med fyra olika barn och med fyra olika mödrar. Eleverna reagerar ofta uttrycksfullt på denna bild med tillhörande intervju, innan de får klart för sig att detta var ett aprilskämt som en av landets tidningar använde sig av för något år sedan. Grunden för denna lektion är vikten av källkritik och med utgångspunkt i den tankeväckande illustrationen får eleverna sedan bearbeta aktuella samhällsfrågor och påståenden.

Till lektionerna ingår även belysande *exempel*. Dessa är hämtade ur egna eller andras erfarenheter och upplevelser, eller ur händelser i samhället. Som illustration på hur dessa används kan nämnas ett exempel där eleverna får höra en familjs egna upplevelser av hur livet kan förändras vid en olycka. Denna berättelse tjänar som belysan-

de exempel på att vi människor i allmänhet tydligare fokuserar på olikheter än på likheter. I denna livsberättelse får mannen som beskrivs sådana brännskador att hans yttre drastiskt förändras. Trots att hans personlighet är densamma som tidigare, så påverkar hans utseende hur andra väljer att bemöta honom. Vid detta lektions-tillfälle får eleverna diskutera frågor som berör människovärde och synen på andra. Det har visat sig att dessa enkla exempel tjänat ett kompletterande syfte för de elever som haft svårt att börja reflektera mer abstrakt. För dessa elever har exemplen varit någonting konkret som de sedan kunnat ha som avstamp för sina fortsatta funderingar.

I materialet New Connexion ingår rollspel som en form av arbetsverktyg. Här följer ett exempel:

Autentiskt rollspel

- Läraren: ”Spela upp en scen där dottern eller sonen i familjen ska resa till Amerika. Rollspelet ska göras två gånger. Den första gången så är årtalet 1889 och ni vet att det finns en stor risk att ni aldrig mer kommer ses. Hur känns det? Vad säger ni?”
- Elev 1 (sonen): ”Jo, far, jag tänker resa till Amerika.”
- Elev 2 (fadern): ”Men, min son! Det är en jättelång resa! Tänk om fartyget inte kommer fram, eller om du blir så sjuk så att du dör där borta! Är det inte bättre att du stannar hemma och hjälper mig på gården?”
- Elev 1 (sonen): ”Nej, jag måste åka för att vi ska överleva! Jag lovar att skicka brev och så fort jag börjar arbeta så skickar jag hem pengar. Adjö far!”
- Elev 2 (fadern): ”Adjö, min son! Lova att vara rädd om dig!”
- Läraren: ”Tack! Bra jobbat! Nu ska ni spela upp samma rollspel igen, men den här gången är det nutid. Hur känns det? Vad säger ni?”
- Elev 1 (sonen): ”Jag tänker åka till USA en vecka.”
- Elev 2 (pappan): ”Tänker du åka själv?”
- Elev 1 (sonen): ”Nej, det är Martin och jag som åker.”
- Elev 2 (pappan): ”Okey. Skriv på Facebook när du är framme!”

Syftet med rollspelen är att hjälpa eleverna att levandegöra, alternativt illustrera, det faktaområde som bearbetas. Då dessa utformas tillsammans med eleverna i den specifika elevgruppen, så ger det även möjlighet för dem att konkretisera sina egna reflektioner på ett interaktivt sätt. Rollspelet som beskrivs i exemplet, är hämtat ur en lektion då eleverna samtalar om globaliseringen och dess effekter på dagens samhälle. Det är ett autentiskt exempel och eleverna som deltog i rollspelet fortsatte sedan samtalet med en diskussion om att det förvisso inte är utan problem då vi rör oss mer över gränserna och världen är mer öppen, men att de själva inte skulle vilja vara utan den globalisering som Sverige är en del av.

Likaså finns det *övningar* som går att använda som ett komplement till faktamaterialet. Även här fungerar de belysande och med syfte att konkretisera den faktakunskap eleverna arbetar med. Som tidigare nämnts i avsnittet om metodens praktiska tillämpning så är både exempel, rollspel och övningar även tänkta som en hjälp för pedagogen att arbeta för att uppnå skolans mål om att varje elev ska kunna leva sig in i och förstå andra människors situation (Lgr 11). Som ett exempel på en övning med detta syfte, kan nämnas "Packa pappas kappsäck". Denna övning presenteras i en lektion där eleverna får arbeta med asylrätten och hur människor kan uppleva sin livssituation när vardagen är fylld av krig och oro. I övningen får eleverna fundera över vad de själva skulle välja att ta med sig (fem saker), om de tvingades fly och hur de skulle motivera sina val.

Förutom den faktabaserade kunskapen i materialet, ligger dock tyngdpunkten på *diskussion*. Genom att låta eleverna aktivt diskutera frågeställningar och tillämpa dem på sin egen vardag och verklighet, så ges de möjlighet att reflektera över sina egna och andras funderingar. Detta skapar en medvetenhet kring berörda faktaområden, samtidigt som eleverna genom detta arbetssätt får träna sig i praktisk demokrati, där varje elevs röst har samma värde och är en viktig del i samtalet. Som tidigare nämnts får eleverna även öva sig i argumentation, då pedagogen här tar rollen som framåt drivande samtalsledare, ofta med orden: "Hur tänkte du då?" eller "Ja, så kan man tänka. Men har du sett det så här?". Till hjälp för diskussionen bifogas *diskussionskort* till varje lärarhandledning. Dessa är tänkta som en hjälp för eleverna. Syftet är att öva sig i att våga uttrycka sig i den mindre gruppen. För vissa elever är det inget bekymmer att göra sin röst hörd, medan det för andra har visat sig vara en hög tröskel att ta sig över. Diskussionskortet har i dessa fall hjälpt eleverna att till en början kunna säga vad man tycker, utan att behöva

uttrycka sig i ord. Många elever har även efter en tid, med utgångspunkt i sitt val av diskussionskort, kunnat motivera sina egna tankegångar. Vi har även uppmuntrat eleverna att våga välja olika kort, med betoning på att det är tillåtet att tycka olika och att diskussionerna blir intressanta då flera åsikter möts. Diskussionskortet är tre till antalet och representerar olika ståndpunkter:

- ”Ja, Bra, Ofta”
- ”Nej, Dåligt, Aldrig”
- ”Vet inte, Kanske, Ibland”

Tanken är att de elever som i vissa samtalsfrågor inte vill uttrycka sina åsikter, ändå blir en del i diskussionen, då de har möjlighet att välja kortet ”Vet inte, Kanske, Ibland”. De elever som sedan vill, får möjlighet att motivera varför man valt det kort man valt. Viktigt är dock att poängtera att det inte ligger något krav i detta. Det går alltid att säga ”pass”. Tack vare att läraren uppmärksammar vilka kort eleverna valt, fortsätter ändå diskussionen och varje elev har då fått träna sig i att uttrycka sina åsikter, oavsett egen förtydligande kommentar eller inte. Det har även visat sig att vissa av de ”tystlåtna” eleverna efter en tid vågat uttrycka varför de svarat som de gjort. En del har även valt att byta sitt kort efter att ha hört sina kamraters motiveringar. Processen kring den egna reflektionen och modet att våga delta i den pågående debatten är då igång. Exempel på hur diskussionskortet kan användas är hämtad ur diskussionsövningen ”Fyra snabba om relationer i grupp” i årgång 2. Lektionens rubrik är ”Att våga gå mot strömmen”, där kärnan är att gruppträck påverkar oss och frågan som eleverna får arbeta med är hur vi hanterar det. Genom att använda sig av diskussionskortet får eleverna svara på de allmänna frågorna:

- Är det viktigt för oss att få tillhöra en grupp?
- Är det viktigt att få höra att man är bra och dugar (bli bekräftad)?
- Är det vanligt att vi försöker göra som andra gör, för att passa in?
- Är det svårt att säga ifrån om man tycker annorlunda än gruppen?

Som nämnts i avsnittet om metod och förhållningssätt, så framgår det i skolans styrdokument att eleven efter genomgången grundskola ska kunna ”använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska över-

väganden.”³⁸ I arbetet med materialet New Connexion får eleverna ytterligare övning i detta, då varje lektion avslutas med *loggboksskrivande*. Medan lektionerna och diskussionerna alltid hålls på ett allmänt plan, tillhör loggboken den enskilde eleven. Där ges de möjlighet att självständigt formulera sina tankar i skrift, då frågorna som där belyses är mer riktade till elevens egen verklighet. Frågor som ställs kan till exempel vara:

Exempel 1:

Tänk på en grupp (ditt fotbollslag, familjen, kompisgäng i skolan). Skriv ned vad som skiljer människorna i gruppen åt, skriv sedan ned vad ni har gemensamt. Vad tycker du är gemensamt för varje människa, oavsett grupptillhörighet?

Exempel 2:

Om du upptäcker att det finns dold rasism på din skola eller i ditt kompisgäng, vad kan du göra åt det? Hur kan vi hjälpa människor att förstå att de mänskliga rättigheterna faktiskt gäller, att vi alla har samma värde och har rätt att inte bli diskriminerade?

Det eleven väljer att skriva ner i sin loggbok redovisas inte öppet, utan är till för hans eller hennes egen utveckling. För vissa elever har detta verktyg visat sig vara ytterligare en hjälp på deras väg att träna på att uttrycka sina egna funderingar och åsikter. Trots att metoden till materialet är att låta eleverna arbeta i mindre grupper för att främja öppenhet och möjlighet till diskussion, så är det ibland först i den egna loggboken som eleven vågat formulera sina tankar i ord. Även i mindre grupper kan det uppstå formella eller informella ledare, vilket kan bidra till ett förenklat eller ett försvårat diskussionsklimat. Utifrån denna aspekt har loggboken visat sig fungera bra.

Som tidigare nämnts bifogas en *cd-skiva* till varje lärarhandledning. Här finns varje lektion presenterad som en Power Pointpresentation men i PDF-format. Här tydliggörs de områden som diskuteras ytterligare, genom bland annat bilder, citat, tabeller och övningar. Cd-skivan innehåller även materialet till de övningar som läraren kan välja att använda sig utav i arbetet med New Connexion.

³⁸ Skolverket (2011). *Lgr 11; 2 Kap. Övergripande mål och riktlinjer*, s. 13.

7 Resultat

De två föregående avsnitten har behandlat New Connexions metod och material. Här följer en redovisning av det lokala arbetets resultat. Det bygger till största delen på elevernas egna synpunkter nedskrivna i anonyma enkäter. Men även reflektioner från personal på skolan, erfarenheter från vår pilotskola samt våra egna erfarenheter redovisas. Resultatet visar att eleverna har fått ökad kunskap i frågor som berör den mångkulturella värld vi lever i, och även i många fall själva noterat att de tagit till sig nya lärdomar. Vidare har lektionerna skapat utrymme för reflektion och eleverna har börjat tänka utifrån fler perspektiv än tidigare. De har även övat sig i praktisk demokrati då alla fått utrymme att göra sina röster hörda. Inställningen till lektionerna har varierat, men övervägande delen av eleverna har varit positiva. Skolans personal har märkt en förbättring i relationerna mellan elever med svensk respektive annan bakgrund, och den pedagog som bedrev undervisning på pilotskolan menade att materialet fungerade mycket bra i undervisningen.

Resultat från elevenkäter

Under de tre år som vi arbetade med New Connexion på den lokala skolan gjordes tre anonyma enkäter om elevernas syn på lektionerna (se bilaga 1). Den första enkäten, som gjordes då eleverna arbetat med New Connexion under en termin, besvarades endast av elevrådet. De två följande enkäterna, som genomfördes i mitten av år två respektive år tre, delades ut till samtliga elever i årskurs sju till nio. Frågorna var öppna och exempel från resultatet har här grupperats under följande kategorier: kunskap, reflektion, tänka ur ett nytt perspektiv, demokrati samt elevernas inställning till New Connexion, som sorterats i negativ, konstruktiv och positiv kritik. De resultat som anges i procenttal gäller den senast utförda enkäten (december 2011) vilken besvarades av 88 % av eleverna på skolan.

Kunskap

Syftet med arbetet med New Connexion är bland annat att ge eleverna ny kunskap om hur vi människor, med våra olika bakgrunder, kan fungera tillsammans i samhället. Resultatet av enkäten visar att många elever anser sig ha fått ny kunskap. Redan i enkätens första

fråga, som löd ”Vad tycker du om Connexion-lektionerna?” svarade 15 % spontant att de fått nya insikter. Så här skrev en elev:

Man har lärt sig nya saker som man inte har tänkt på så mycket innan.

En önskan har varit att eleverna ska lyfta blicken mot omvärlden och förstå sambanden mellan det som händer på andra platser och i närmiljön. Så här skrev två av ungdomarna:

Kul och man får lära sig om saker, kulturer och vad som händer.

[Jag har fått lära mig] om vad som händer omkring mig.

Andra insikter som nämndes var ökad kunskap om mänskliga rättigheter och att de fått lära sig om andra människors levnadsförhållanden. Enkäten visade även att eleverna ansåg att de fått redskap för att hantera sina egna kompisrelationer. På frågan om de fått nya saker att tänka på svarade en elev:

Ja, det har jag, t.ex. hur man ska vara mot kompisar och hur man har det i andra länder.

En annan elev kom till oss efter lektionens slut och berättade:

Idag hejade jag på en person som jag och andra kanske ser som lite annorlunda!

Det fanns elever som var mindre förtjusta i lektionerna, men som ändå insåg att de lärt sig något nytt:

Jag tycker att de [lektionerna] är ganska tråkiga, men man lär sig i alla fall.

Andelen elever som själva ansåg att de fått ny kunskap genom arbetet med New Connexions material var 62 %.

Reflektion

Målet med fakta och diskussioner är att väcka elevernas egna tankar. Inifrån kommande reflektioner har, som tidigare nämnts i teoriavsnittet, goda utsikter att leda till ett förändrat handlingsmönster. En elev kommenterade lektionerna så här:

Man börjar fundera på saker som man aldrig har tänkt på förut.

Reflektion kräver tid och tankarna som väcks lever kvar även efter lektionens slut. En elev skrev:

...vissa saker som tas upp är bra så man får tänka vidare.

Ett annat exempel visar att funderingarna kan komma långt senare:

Jag brukar komma på saker efteråt och kanske inte säga så mycket på lektionerna.

Samtal om våra fördomar har varit vanligt förekommande och detta har väckt elevernas tankar:

Jag har börjat fundera på lektionerna hur världen egentligen fungerar med alla fördomar.

Elevernas egna reflektioner har lett till att deras bild av omvärlden förändrats. En elev menade att denne ser saker lite annorlunda nu, en annan skrev att hon eller han insett att det inte är utseendet som gör en människa till den denne är. Ytterligare en elev kommenterade:

Jag har fått en annan bild av invandrare och så.

Slutligen kan även de elever som inte anser att den här typen av undervisning behövs börja reflektera kring hur vi människor fungerar tillsammans:

Jag tycker inte att det är särskilt viktigt men jag har lärt mig att tänka på ett nytt sätt.

Tänka ur flera perspektiv

Arbetet med New Connexion syftar till att visa mångfalden av olika sätt att se på tillvaron. Det fanns flera elever som nämnde att de lärt sig att se på företeelser från olika perspektiv. Här är ett exempel:

Ja, vi har fått nya tankegångar och sett saker och ting från olika vinklar.

En annan elev uttryckte det som att denne lärt sig att tänka från flera håll och ytterligare någon skrev som svar på frågan om de fått nya saker att tänka på:

Ja, typ andra människor och typ tänka ur ett annat perspektiv.

I diskussionerna samtalar vi ofta om att vi upplever världen på olika sätt beroende på vilka vi är och var vi befinner oss. Målet är att eleverna ska tränas i att tänka sig in i andra människors situation. Så här skrev en elev i enkäten:

Man ser saker ur en annan synvinkel, t.ex. ur invandrarnas.

I arbetet för öppenhet och förståelse mellan människor och mot rasism är det grundläggande att öva elevernas förmåga att tänka utifrån en annan människas perspektiv.

Demokrati

I enkäten framgick att 97 % av dem som besvarat enkäten ansåg att de, i varierande grad, fått föra fram sina egna tankar och åsikter. Vi har även av andra aktörer uppmärksammats på att arbetet med New Connexions material och metod främjar ett demokratiskt arbetsätt. Detta då strukturerna skapar goda möjligheter för alla att göra sin röst hörd, bli respekterad för sina åsikter och öva sig i att argumentera för dem. En kommentar från en av eleverna belyser detta:

Ja, alla får sin stund att prata på och det är bra.

Andra kommentarer visade att eleverna tyckte att diskussionerna var bra och de ansåg att det var intressant att höra kamraternas åsikter. Detta kan även göra att man tar ny ställning i de frågor som berörs, en elev skrev:

Man kan ju tänka om när andra säger någonting som är bättre.

I arbetet med New Connexion är elevernas delaktighet och träning i praktisk demokrati en viktig hörnsten.

Elevernas inställning till New Connexion

Enkätens första fråga gällde elevernas inställning till lektionerna med New Connexion. 38 % av de svarande hade en positiv inställning och 37 % intog en svagt positiv mellanposition. "Helt okey" och "...bra och lite tråkigt ibland" är exempel på kommentarer från denna elevgrupp. 25 % var negativt inställda och av dessa elever visade flera i sina kommentarer en negativ grundinställning till människor från andra kulturer.

Negativ kritik

De negativt inställda eleverna har sällan skrivit utförliga kommentarer utan endast ett "nej" eller "dåligt". Av dem som svarat mer utförligt på de öppna frågorna har flera i sitt uttalande visat en negativ inställning till de personer som invandrat till vårt land. Här följer ett par exempel:

Det är för mycket svartskallepolitik.

och

Ta upp värdigare ämnen. Sluta vara så PK (PK = politiskt korrekt, vår anm.).

En del elever uppfattar inte diskussionerna som riktigt skolarbete, de anser att vi "inte gör så mycket" på lektionerna. Det finns även några få som inte tycker om att diskutera. En elev skrev:

Jag tycker att det kan bli lite tråkigt när man bara sitter och pratar.

Det kan vara svårt för eleverna att se behovet av att bearbeta frågor som rör det mångkulturella samhället. Detta belyses av följande citat:

Lärorikt men ändå lite onödigt, den här tiden hade vi kunnat lagt på något vi behöver.

Andelen negativt inställda elever minskade med åtta procentenheter, från 33 % till 25 %, från enkäten som utfördes i mitten av det andra projektåret till den som besvarades i mitten av det tredje projektåret.

Positiv kritik

De positivt inställda eleverna nämnde ofta att de upplevde lektionerna som lärorika. Här följer en kommentar:

Jag tycker de är bra och väldigt lärorika. Jag tycker att vi ska fortsätta ha det länge.

En annan elev skrev om lektionerna att de är "hur roliga som helst". Annat som nämndes av dem som var positivt inställda var att de uppskattade rollspelen och arbetet i mindre grupper. Andra nämnde diskussionsklimatet:

Mycket bra diskussioner, bara att prata på.

En effekt av lektionerna har varit att de positivt inställda eleverna fått argument och vågat stå upp för det öppna samhälle de tror på. En tjej som tidigare varit tyst då andra elever fällt kommentarer om invandrare fick i en klassrumsdiskussion mod att säga ifrån.

Konstruktiv kritik

I slutet av enkäten ställdes följande fråga: "Är det något du skulle vilja att vi ska göra annorlunda?" De allra flesta eleverna svarade nej på frågan, men det framkom även konstruktiv kritik. Mer rollspel och gruppuppgifter efterfrågades av några elever, "mer praktiskt och mindre prat" var en åsikt. Någon ville veta ännu mer om "hur invandrare faktiskt har det". Av de få som skrev mer utförliga svar på frågan var det knappt hälften som ogillade att lektionerna handlade om mångkultur och hellre skulle prata om något helt annat.

Resultat – våra erfarenheter

Det finns även ytterligare faktorer som kan nämnas och som vi uppmärksammat i vårt arbete med New Connexion på skolan.

Argumenten blir elevernas egna

Då en person förändrar sitt tankemönster är denne inte alltid medveten om det själv. Vi har vid ett flertal tillfällen under lektioner märkt att eleverna i diskussionerna använt argument som vi framfört vid andra lektionstillfällen. Här kommer ett exempel på en sådan händelse:

Vi hade tre lektioner med många kloka tankar även från, för oss, oväntat håll, då några elever som tidigare varit totalt ointresserade av de frågor som bearbetas i arbetet med New Connexion kom med i diskussionerna. Lektionerna handlade om gränser, både nationella och mellan människor, och då vi samtalade om hur stängda gränser påverkar ett land kom flera i varje grupp med argumentet att ett land utan influenser utifrån, bland annat i form av inflyttning, stannar i utvecklingen. Detta pratade vi om under en av det föregående årets lektioner och vi kände igen formuleringarna. Det var roligt att höra dem ta fram dessa tankar nu och framföra dem som sina egna argument.

Eleverna reflekterar vidare

Då eleverna uttrycker sina tankar och åsikter högt och därmed möter sina egna funderingar i formulerade ord skapas reflektion. Vi har under åren hört många kloka och insiktsfulla kommentarer. En elev i nionde klass uttryckte sig så här:

De som är rasister bara hatar och hatar. Om alla invandrare försvann, vad skulle de göra då? De skulle börja hata något annat?!

En tjej i åttonde klass blev klar över hur hon börjat tänka annorlunda och varför hon tidigare varit negativ till de invandrade. I den aktuella lektionen talade vi om att människor som flyttar till vårt land kan vara en tillgång i samhället. Frågan i loggboken löd: Ser du invandrare som en belastning eller som en möjlighet för Sverige? Motivera! Svaret löd:

Jag har nog sett det som en belastning. Men nu när vi har pratat om det så ser jag tvärt om på det hela. Förut blev man ju påverkad av det andra så om invandrare och så.

(Citerat ur loggbok med elevens tillstånd.)

Personalen uppmärksammar frågan

Ett resultat av arbetet med New Connexion på skolan har varit att de ämnen vi belyser har aktualiserats mer av personalen. Frågor som rör det mångkulturella samhället har ofta tagits upp i lärarrummet på fikarasterna och lärarna har i samtalen uppmärksammats på den dolda vardagsrasismen. Utifrån det arbetet som bedrivits på skolan har även lärarna själva kommit att efterfråga mer utbildning inom området. Detta för att kunna bemöta de kommentarer och ägeranden som uppkommer i den vanliga klassrumsmiljön och vid elevernas raster.

Reflektioner från personalen*En pedagogs reflektioner*

En av pedagogerna, som arbetat på skolan under ett stort antal år, anser att arbetet med New Connexion gett resultat på skolan. Läraren menar att det under de år som verksamheten funnits varit lugnare bland eleverna på skolan och att det inte har förekommit några större bråk eller trakasserier.

Reflektioner kring framtida utveckling

Det finns även tankar bland personalen på hur det arbete som utförts med New Connexions material som grund skulle kunna utvecklas på skolan. En av pedagogerna uttrycker det så här:

Jag anser att det finns behov av en samlad syn för att förbättra attityder och samverkan på ett mera genomgripande och långsiktigt sätt. Det arbete Connexion har påbörjat skulle behöva fortsätta utvecklas.

Hon efterlyste även mer utbildning för både rektor och personal vad gäller de frågor som New Connexions material behandlar.

Reflektioner från en samhällskunskapslärare

En av skolans lärare i samhällskunskap upplever att spänningarna mellan de svenska och de asylsökande eleverna har försvunnit, och att de asylsökande eleverna under de sista åren blivit bättre integre-

rade i klasserna. På lektionerna i samhällskunskap märks en förändring; de elever som har en positiv inställning till invandring har fått argument för sina åsikter och vågar uttrycka dem högt i klassrummet. Kunskapsnivån vad gäller mänskliga rättigheter och integrationsfrågor har ökat och eleverna har fått ett större engagemang i diskussionerna. De har även blivit duktigare på att diskutera och argumentera för sina åsikter och hänvisar till det de fått lära sig på New Connexion-lektionerna.

Reflektioner från en lärare på pilotskolan

Läraren har arbetat med årskurs 7 i halvklass och träffat varje grupp en gång i veckan under ett års tid. Det var en utmanande grupp med mycket negativa attityder och åsikter kring människor från andra kulturer. Hon uppskattade att det var så rikligt med material, vilket gjorde att hon kunde plocka det ur lektionen och temat som upplevdes som särskilt relevant för den aktuella gruppen. Rollspelsövningarna gillades mycket både av eleverna och av pedagogen. Det var inte svårt att få igång diskussioner utifrån de föreslagna frågeställningarna, även om vissa elever satt tysta. Läraren uppskattade även de övningar som utgår från bilder av människor då det var lätt att få igång ett samtal kring de fördomar vi alla bär på. Även avsnittet om kulturförståelse och vad som är svenskt omnämndes särskilt. Sammantaget var pedagogen väldigt nöjd med materialet och såg det som mycket användbart.

8 Diskussion

Här diskuteras resultatet av arbetet med New Connexion och vi lyfter fram de svårigheter som mött oss i arbetet, samt visar hur vi tacklat dem. Utmaningarna har varit många, både vad gäller det samhällsklimat som råder på orten, föräldrars reaktioner och behovet av sammanhållning, vidare har tidsaspekten varit en faktor att förhålla sig till. Fler redskap är att föredra för att uppnå bästa resultat och vi som arbetat med New Connexion har sett ett behov av kompletterande metoder vad gäller arbetet mot den extrema rasismen. Det är även en fördel att låta fler röster säga samma sak, men på olika sätt, detta bidrar till att förstärka den reguljära verksamheten. Varje skola finns i sin specifika kontext, detta diskuteras och pedagoger

från några olika skolor, geografiskt utspridda över landet, ger sin syn på hur de menar att New Connexion skulle fungera i deras sammanhang. Två till synes motsägande reaktioner från ungdomar vi mött diskuteras under rubriken "Lektionernas form". Dels finns det elever som upplever att de inte "gör något" då de diskuterar, samtidigt kan det vara en ansträngande process att ändra sitt synsätt på omvärlden. Slutligen visar vi på risken att lägga allt för mycket fokus på arbetet *mot* rasism, istället för att arbeta *för* öppenhet och förståelse mellan människor.

Utmaningar i arbetet

Sambälls- och skolklimatet

Att arbeta med frågor som rör integration och människor från andra kulturer är en utmaning. Det finns människor som har väldigt starka åsikter i ämnet, och på den ort där materialet New Connexion utvecklats är frågorna inte okontroversiella. Detta påverkar skolmiljön och skapar normer för synen på människor från andra kulturer. En av de elever som har en positiv inställning till mångkultur yttrade i ett samtal med oss att den norm som råder tas för given. Han menade att hans skolkamrater kommer att bli förvånade då de börjar i gymnasiet och möter andra sätt att tänka kring dessa frågor. Vi som har arbetat med New Connexion på skolan har tidvis mött motstånd från en del av eleverna, samtidigt som vi under lektionerna dagligen haft goda samtal och mött en öppenhet i diskussionen. Eleverna har varit engagerade i övningar och rollspel och gemenskaps känslan god. Det fåtal elever som har en ideologisk grund för sina negativa åsikter om invandrare har uppskattat att få diskutera och bli lyssnade till. Tillsammans har vi benat ut argument och statistik, samt pratat om källkritik. Elevernas enkäter visade på en långt mer positiv attityd till vårt arbete än det som framkommer i dagligt tal mellan eleverna. Som tidigare visats i resultatavsnittet var endast 25 procent negativt inställda, ett tillräckligt bra resultat med tanke på hur hårt normen styr vad som är tillåtet att tycka på skolan. De elever som ogillar att det finns människor från andra kulturer i Sverige tror att de även talar för den tysta massan och de som har en avvikande åsikt i frågan törs sällan protestera. Därför har det varit glädjande då vårt arbete bidragit till att ge argument och mod att säga ifrån. Vår erfarenhet är att om man vill arbeta med dessa

frågor där behoven av förändring vad gäller attityder och värderingar är stora bör man vara beredd på att möta motstånd.

En annan aspekt är att de elever med annan bakgrund som är väl integrerade i klasserna och som behärskar det svenska språket inte uppfattas som invandrare av sina kamrater. Vi har suttit i diskussioner där elever fällt negativa kommentarer om invandrare utan att reflektera över att det sitter en klasskamrat bredvid som har sin bakgrund i ett annat land, de har uppfattat honom eller henne som svensk. Som lärare måste dylika situationer hanteras så att enskilda elever inte upplever obehag i situationen. Åsikter som gäller på grupp-nivå förändras då det handlar om enskilda, väl kända personer. Det är därför av stor betydelse att skapa möjlighet för elever med olika bakgrund att mötas och lära känna varandra. På vår skola arbetade vi med faddergrupper; asylsökande elever från förberedelseklassen träffade andra elever som själva valt att vara med och tillsammans spelade vi badminton, grillade korv och gjorde utflykter. Liknande aktiviteter är bra komplement till arbetet med New Connexion.

Föräldrareaktioner

Under de år vi arbetat med materialet New Connexion har vi mött föräldrar som uppskattat att eleverna fått möjlighet att förbereda sig för livet i det globala samhället, men vi har även mött ifrågasättande. Det har funnits föräldrar som varit negativt inställda till att eleverna getts tillfälle att diskutera frågor kring mångkultur och mänskliga rättigheter. De attityder och värderingar som råder i samhället påverkar hemmen och således även barnen. I ett samtal med en förälder, som i yrkeslivet innehar en chefsställning, ifrågasattes vårt arbete. Denne förstod inte vad våra lektioner skulle vara bra för och ansåg dem obefogade. Efter en lång förklaring om syftet med New Connexion utbrast föräldern: ”Jaha, ni jobbar med mänskliga rättigheter?” Glada över att budskapet gått fram blev vårt svar: ”Ja, precis!” varvid föräldern replikerade: ”Det är väl bra onödigt!” I sådana situationer är vår erfarenhet att föräldrarna lyssnar då vi hänvisar till skolans styrdokument. Att skolan har ett tydligt uppdrag att arbeta mot främlingsfientlighet, för mänskliga rättigheter och ett demokratiskt samhälle är ett tungt argument som brukar accepteras. Att medverka på föräldramöten och där berätta om arbetet och målsättningen med New Connexion är enligt vår erfarenhet viktigt för att skapa goda relationer med föräldrarna.

Ett gemensamt arbete

Då arbete för öppenhet mellan människor från olika kulturer och mot rasism kan ge upphov till reaktioner av skiftande slag är det viktigt att personalen står enig och ger varandra stöd. På den skola där New Connexion tagits fram har personalen upplevt en brist på vi-känsla. Detta har varit en försvårande faktor i vårt arbete, då det på vissa punkter varit svårt att få personalen att dra åt samma håll. Inom arbetslagen har dock ett stort arbete lagts ned på att stärka gemenskapen. Då frågan om integration och förståelse för människor med annan bakgrund aktualiserats, har lärarna själva sett ett behov av och efterfrågat vidareutbildning och verktyg för att kunna bemöta intoleranta kommentarer och ageranden i klassrumssituationer. Det blir lättare för dem att säga ifrån, om lärarkollegiet gemensamt verkar för samma sak. Detta underlättas av att det finns en bredare kompetens inom området. Vår slutsats är att arbetet når bäst resultat om hela personalen ser värdet i att aktivt medverka till att bryta negativa normer och bidra till att förbättra relationerna mellan människor från olika kulturer.

Vi som arbetat med materialet New Connexion har, särskilt under det andra året vi var verksamma på skolan, arbetat i nära samråd med skolans elevråd. De samtal som förts där har gett viktiga bidrag till utformandet av materialet och det dagliga arbetet. Flera av ungdomarna som var aktiva i elevrådet engagerade sig även för en bättre skolmiljö och önskade förändrade attityder till mångkultur. Att redan från början samverka med elevrådet var således en bra väg att gå.

Tidsaspekten

Som tidigare framkommit i teoriavsnittet sitter attityder och värderingar djupt i individen. I samspelet med andra anpassar vi oss efter de människor som finns i vår omgivning och det krävs goda förutsättningar och möjlighet till reflektion för att en person ska förändra det denne förut tagit för givet. En utmaning i arbetet har varit att uppmärksamma den förändring som faktiskt inträffar. Då utvecklingen sker sakta och gradvis under en längre period kan den förbigås, här har det varit en fördel att möta eleverna kontinuerligt och då kunna följa dem på vägen mot nya insikter. Det har inte varit nödvändigt att se snabba resultat, vi har valt att låta eleverna ta

den tid de behöver för att själva inse om deras argument håller och vart deras syn på andra människor leder. Detta arbetssätt kräver tålamod.

Fler redskap i arbetet

Extrem rasism

Under rubriken ”Målgrupp och avgränsningar” nämndes att vi mött elever med olika inställning till människor från andra kulturer. De elever som varit *positiva* har, som tidigare nämnts, genom vårt arbete fått argument för sina ståndpunkter, vilket i vissa fall lett till att de vågat stå upp för sina åsikter. Detta har även stor betydelse för den normerande inställningen till mångkultur. De elever som har rasistiska tankegångar, i varierande grad, rättfärdigar sina åsikter med att den tysta massan instämmer i deras åsikter. Då de positivt inställda vågar säga ifrån bryts detta mönster. De *ambivalenta* har fått ny kunskap och möjlighet att diskutera och reflektera kring sina uppfattningar om andra människor och samhällsfrågor. Det finns även en grupp *negativt* inställda ungdomar. Dessa elever har fått ventilerat sina ofta fördomsfulla åsikter, de har bemötts med respekt samtidigt som de övats i att se fler perspektiv och deras uppfattningar har blivit bemötta med relevant fakta. Bland de negativt inställda eleverna finns det en andel som står för en ideologiskt grundad rasism som intar en mer extremistisk hållning i frågan. Vi har fått god kontakt med denna kategori elever. De har uppskattat att vi lyssnat och samtalat med dem på ett respektfullt sätt, även om de inte hållit med om våra åsikter. Dessa ungdomar hämtar delar av sin världsbild från olika internetforum och är ofta mycket pålästa i frågor som rör mångkultur, deras källor är dock skarpt vinklade och onyanserade. I diskussionerna har vi fått möjlighet att visa på alternativa synsätt och märkt att eleverna modifierat vissa av sina ståndpunkter. Trots dessa positiva erfarenheter har vi sett ett behov av att arbeta mer specifikt med dessa elever, men inte haft resurser. Vår slutsats är att New Connexions material och arbetssätt bör kompletteras med ett mer riktat arbete då det finns elever på skolan som är ideologiskt medvetna.

Fler röster

Då elever lär sig på olika sätt är det en fördel att använda kompletterande redskap. I vårt arbete visade vi filmer och hade besök av en person som berättade sin egen livshistoria. Han personifierade det vi tidigare samtalat om; förföljelse i arbetet för mänskliga rättigheter, flykt och svårigheterna som följer då man kommer ny till ett land. Det ger tyngd att låta flera röster höras, därför bjöd vi även in en extern föreläsare, en enmansteater. Det arrangerades även ett stort upplevelserollspel, *Flykten*, en omarbetning av UNHCR:s *På flykt*, då eleverna fick prova på att vara flyktingar för en dag. En mängd aktörer fungerade som medhjälpare, bland annat representanter från Svenska FN-förbundet, Röda korset, Hemvärnet, Svenska kyrkan, ungdomar från två spel- och rollspelsföreningar, asylsökande från samhället, samt elever från vår egen skola och ortens gymnasieskola. Vår erfarenhet är att det är värdefullt om fler än dem som arbetar i vardagslag med New Connexion medverkar till att uppmärksamma frågor som rör det mångkulturella samhället och mänskliga rättigheter.

Olika kontexter

New Connexion är framtaget i en specifik kontext; ett tidigare homogent samhälle där en andel av befolkningen nu utgörs av asylsökande från platser runt om i vår värld. På ortens skola finns ett stort behov av att bearbeta de frågeställningar som väcks då människor från olika kulturer möts, men även av att lyfta de fördomar som många bär på. Den specifika situationen har skapat en norm av motstånd mot allt som hör det mångkulturella samhället till, även om det finns engagerade människor på orten och skolan som har en positiv inställning i de aktuella frågorna. Den pilotskola som använt New Connexions material finns i en liknande kontext. I ett öppnare sammanhang torde motståndet vara mindre och möjligen är det där lättare att diskutera frågorna utifrån ett perspektiv där man tillsammans vill forma ett samhälle där alla får plats oavsett de olikheter som finns.

Reflektioner från en grupp pedagoger

En grupp bestående av sex lärare från Lärarnas Riksförbunds Forum för humaniora och samhällsvetenskap har tagit del av New Connexions material och reflekterat kring om det skulle fungera att använda i deras respektive kontext. Gruppen representerar orter med stor geografisk spridning i landet, och bland dem finns både kommunala- och friskolor. Skolorna är av varierande storlek, någon har en hög andel elever med bakgrund i andra kulturer, medan en av de mindre skolorna i huvudsak har elever som kommer från etniskt svenska hem. På en av orterna har skolan satsat på att ha ett internationellt elevutbyte som profil. Samstämmigt menar dessa pedagoger att: ”Det [materialet] kan med fördel användas inom ramen för samhällskunskap men också i skolans övergripande värdegrundsarbete.” De nämner att den didaktiska utgångspunkten ligger i ett demokratiskt arbetssätt och att de anser att diskussions- och värderingsövningar är väl förankrade i rådande styrdokument och aktuell forskning. Vidare skriver de i sin bedömning av materialet:

Som lärare finner du aktiva övningar vilka syftar till att vidga elevernas perspektiv på det mångkulturella samhället. Fördomar lyfts upp till ytan, åsikter diskuteras och eleverna får sätta ord på samt motivera sina tankar och funderingar. Den svenska samhällsnormen är en grundläggande utgångspunkt vilket leder till att materialet enkelt kan användas i sammanhang där denna på något sätt ifrågasätts.

Trots att dessa lärare representerar ett så brett spektrum vad gäller typ av skola anser de alla att materialet skulle gå att använda i deras respektive kontext.

Lektionernas form

”Vi gör ju ingenting”

New Connexions lektioner bygger på aktiv medverkan i diskussioner och övningar, skrivuppgifterna är få. Vissa elever uppfattar detta som att ”vi gör ju ingenting, vi bara pratar”. Eleverna uppmärksammar sällan själva sin utveckling och ser inte alltid diskussionerna som arbete. Detta är en faktor att hantera i arbetet med New Connexion.

En ansträngning

”Man lär sig mycket. Men ändå lite jobbigt.” skrev en elev i vår enkät angående New Connexions lektioner. Att ta ansvar för sina åsikter i en diskussion kan kräva ansträngning och det tarvar tanke- möda och mod att föra fram sina åsikter.³⁹ Att modifiera det man tidigare stått för, både inför sig själv och inför andra, är en process som fordrar möda. Frågor om mångkultur kan upplevas som kontroversiella och de argument som framförs på främlingsfientliga internetsajter är ofta konstruerade så att de berör känslorna starkt. Det är ett arbetssätt som inte är förenligt med den metod som används i New Connexion. Här betonas fakta och det förs sakliga resonemang om frågor som rör integration utifrån ett källkritiskt perspektiv. Ändå kan det upplevas som känslomässigt arbetsamt att själv inse att de argument man tidigare hänvisat till inte håller måttet för en kritisk granskning. Vår erfarenhet är att det är av största vikt att ha ett respektfullt förhållningssätt till eleverna. Det är viktigt att vara varsam och lyssna in var eleverna befinner sig.

För – mer än emot

Då behoven är stora av att bearbeta frågor om det mångkulturella samhället finns det en risk att fastna i arbetet med att gå emot de myter och fördomar som florerar. Detta är också av största vikt, men fokus bör ligga på att visa de möjligheter som öppnar sig då människor med olika bakgrund möts. I början av vårt arbete på den aktuella skolan låg fokus på att arbeta mot rasism, det var så det akuta behovet såg ut. Med tiden har tyngdpunkten flyttats och arbetet för öppenhet och förståelse mellan människor finns nu i centrum, med mänskliga rättigheter för alla som grund. Vår erfarenhet är att det ger ett bättre resultat att visa på möjligheter man förbisett än att peka ut felaktigheter.

9 Avslutande ord

Att använda New Connexions metod och material är ett av många möjliga arbetssätt. Vi har här presenterat våra erfarenheter och det sätt vi har använt för att få ungdomar i årskurs 7–9 att börja reflek-

³⁹ Hilmarsson, H. TH. (2003). s. 128.

tera kring livet i en värld där människor med skiftande bakgrund möts. Vår drivkraft är att hjälpa de unga att vara med och bygga ett samhälle där olikheter ses som en tillgång och medverka till att ge dem en tro på framtiden. Många elever använder en stor del av sin tid till att befinna sig i den digitala världen. Där finns mycket gott, men även sådant som är ämnat att skapa hat och rädsla. Det undergräver tron på demokratin och skymmer att de mänskliga rättigheterna är till för alla. Vi vill möta eleverna i deras verklighet och ta deras oro och förhoppningar på allvar. I New Connexions material visar vi på det mångkulturella samhällets möjligheter samtidigt som vi inte viker undan för de svårigheter som kan uppstå i mötet mellan människor. Vi tror på att ny kunskap och öppna samtal leder till reflektion och i förlängningen till ett förändrat handlingsmönster.

.....
: **Veta** bli medveten :
: **Vilja** skapa motivation :
: **Våga** få mod att förändra :
:
.....

10 Referenslista

- Berg, L-E. (2003). "Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen." s. 151–184 i Månson, P. (red.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Giddens, A. (2003). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hilmarsson, H. TH. (2003). *Samtalet med känslomässig intelligens. En handledning i konsten att samtala*. Lund: Studentlitteratur.
- Löwander, B. & Lange, A., (rapportserie 1:2010). *Den mångtydiga intoleransen, En studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010, Samband mellan undervisning och index för inställning till utsatta grupper*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget, samhället från social-behavioristisk ståndpunkt*, (P. Arvidson, övers.). Lund: Argos. (Originalarbete publicerat 1934)
- Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.
- Pripp, O. (2004). Det måste vara någonting annat. *Invandrare & minoriteter* nr 1.(s. 37–39).
- Skolverket. (2012-01-27). *Förskola & skola. Grundskoleutbildning. Lokalt tillval*. Tillgängligt på www.skolverket.se (Hämtat 2012-04-04).
- Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
- Skolverket. (2011-01-26). *Skolutveckling. Skolans värdegrund. Demokrati som uppdrag*. Tillgängligt på www.skolverket.se (Hämtat 2012-04-04).
- Statens offentliga utredningar (2005:56). *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*. Stockholm: Fritzes.
- Sveriges Radio P1. *Konflikt, Flyktingar som handelsvara*. Lördag 11 juni 2011.
- Svensk Författningssamling. Diskrimineringslag (2008:567).

Svensk Författningssamling. Skolförordningen (2011:185).

Svensk Författningssamling. Skollag (2010:800).

Bilaga 1

Connexion – en utvärdering

Nu har vi haft Connexion i snart tre år på skolan. Nu skulle vi vilja ha din hjälp med att få veta vad ni tycker om det vi gör.

Vad tycker du om Connexion-lektionerna?

Har du fått nya saker att tänka på när du har varit på Connexion?

Är det något du särskilt vill nämna?

Känner du att du fått föra fram dina egna tankar och åsikter?

Har du lärt dig något av andras tankar?

Är det något du skulle vilja att vi ska göra annorlunda?

Är det något mer du tänkt på?

Tack för hjälpen!
Birgitta och Ulrica