



UMEÅ UNIVERSITET

ANTIDISKRIMINERING I GRUNDSKOLAN

**En WPR-analys av problemet med
diskriminering, ojämlika villkor och
kränkande behandling**

Mya Grönlund

Sociologiska institutionen
Masteruppsats, 30 hp
Vt 2021

Abstract

Skolan har ett tydligt uppdrag att bedriva ett målinriktat arbete för att motverka alla former av diskriminering samt främja elevers lika rättigheter och möjligheter. Hur arbetet specifikt ska gå till är dock upp till varje enskild verksamhet utifrån dess specifika behov och förutsättningar. Studien ämnar att undersöka tolkningar och problematiseringar i och med skolans antidiskrimineringsarbete samt vilken antidiskrimineringspolicy som möjliggörs eller omöjliggörs genom de problemframställningar som återfinns. De teoretiska perspektiv från vilken denna undersökning utgår från är dels ett poststrukturalistiskt och diskursanalytiskt samt normkritiskt och intersektionellt perspektiv. Metod för studien är kvalitativa intervjuer och Bacchis (2009) WPR-analysverktyg. Resultatet visar på att skolornas undersökande, förebyggande och främjande arbete främst fokuserar på elevernas upplevelse av trygghet och trivsel samt på förekomsten av kränkande behandling, snarare än på risker för diskriminering eller hinder för elevers lika villkor och möjligheter. I skolornas arbete och problemframställningar saknas ett normkritiskt-, intersektionellt- och maktperspektiv. Därmed ses inte rektorer, pedagoger och skolans verksamhet som en del av problematiken som behöver inkluderas i arbetet mot diskriminering och ojämlika villkor. Problemen framställs också genomgående som "någon annans problem" eller som icke-förekommande. Beroende på de problemrepresentationer som görs skapas skilda möjligheter och begränsningar för att uppnå det mål som aktiva åtgärder idag syftar till. Skolornas tenderar här riktar in sig på effekterna av problemen, snarare än på problemet i sig och det reaktiva arbetet blir i hög utsträckning styrande.

Nyckelord: antidiskriminering, likabehandling, aktiva åtgärder, WPR, diskriminering, trakasserier kränkande behandling, skola.

Innehållsförteckning

1. Introduktion	3
1.1 Problemformulering	4
1.2 Syfte och frågeställningar	5
1.3 Avgränsningar	6
2. Bakgrund	7
2.1 Diskriminering, trakasserier och kränkande behandling	7
2.2 Arbetet med aktiva åtgärder	8
2.3 Förebyggande och främjande arbete	8
3. Tidigare Forskning	9
3.1 Brister i skolors arbete	10
3.2 Svårigheter i antidiskrimineringsarbetet	11
4. Teoretiskt ramverk	12
4.1 Poststrukturalism och diskursteori	13
4.2 What's the problem represented to be?	13
4.3 Intersektionalitet och normkritik	14
4.4 Förändringsstrategier	15
4.5 Styrning mot antidiskriminering	17
Metod	18
5.1 Metodologiska utgångspunkter	18
5.2 Urval	19
5.3 Datainsamling	20
5.4 Dataanalys	21
5.5 Etiska överväganden	24
5.6 Reflektion över metodval och begränsningar	24
6. Resultat och analys	25
6.1 Skolornas undersökande arbete	26
6.2 Skolaktörernas problembild och syn på diskriminering i skolan	29
6.2.1 Antaganden om diskriminering	29
6.3 Skolornas förebyggande och främjande insatser	31
6.3.1 Diskrimineringsgrundernas prioritet i de strategiska insatserna	32
6.4 Underliggande antaganden och utelämnad problematik	34
6.5 Effekter av representationen av problemet	36
6.6 Goda exempel	40
7. Avslutande diskussion	42
Referenser	47

1. Introduktion

Alltmer uppmärksamhet ges till de ojämlikheter som syns i skolan när det kommer till akademisk prestation, studenters erfarenheter av inläring, disciplin eller andra indikatorer för akademisk framgång (Rice, 2010). Forskning visar även att trakasserier och ojämlikheter kopplat till de olika diskrimineringsgrunderna tar sig en rad olika uttryck på olika nivåer inom skolväsendet, och får allvarliga konsekvenser för de elever och barn som utsätts (Arneback & Jämte, 2017), däribland utsatthet för mobbning (Annerbäck, 2014), ökad förekomst av skolk (Kyung-Eun & Seung-Hwan, 2017), och sämre studieresultat (Mattison & Aber, 2007; Stone & Meekyung, 2005). Samtidigt har politiska initiativ stärkt ansvaret och utbildningsanordnares roll i att jämna ut ojämlikheter mellan elever och förmedla och förankra demokratiska värderingar så som individens frihet och integritet, alla människors lika värde samt tolerans för olikheter (Sahlström, 2006). Skolan ska därmed fungera som en institution för att befästa och upprätthålla normer som samhället betraktar som viktiga grundläggande värderingar (Martinsson & Reimers, 2008).

En stark professionell utveckling samt en industri av jämlikhets-konsulter har framträtt för att hjälpa utbildare att diskutera ojämlikheter i relation till egna identiteter, erfarenheter, och skolkontexter (Singleton, 2014). Litteratur om ledarskap för social rättvisa och jämlikhet talar för att utbildningsanordnare i slutändan måste förändra skolpolicy, strukturer, praktiker, skolklimat och relationer för att kunna producera jämlika lärande miljöer och resultat för elever som systematiskt marginaliseras. Få empiriska studier har dock genomförts om nya praktiker eller organisatoriska förändringar som uppstår i och med arbetet med jämlikhet inom utbildning (Ishimaru & Galloway, 2020), eller de högre krav som lagstiftning idag ställer på utbildare.

Forskning som inriktar sig på diskriminering och trakasserier i den svenska skolan är dessutom tämligen begränsad. Framträdande för forskningen på området är ett individperspektiv med utgångspunkt på subjektiva erfarenheter av främst kränkningar och mobbning i skolan. Av de studier som har använt diskrimineringsgrunderna som utgångspunkt för att studera kränkningar och trakasserier har få inkluderat flera diskrimineringsgrunder vilket innebär att flera av diskrimineringsgrunderna helt eller delvis är exkluderade ur forskningen (DO, 2012). Vidare har ojämlikheter inom utbildningssektorn i Sverige främst utforskats i relation till migrerade ungdomar i rasifierade bostadsområden. Färre studier har tittat på organisatoriska faktorer inom utbildningssystemet utifrån ett intersektionellt perspektiv (Schmauch, Ahlström & Keisu, 2021). Kunskap om vilken betydelse organisatoriska faktorer och

antidiskrimineringspolicy har i sammanhanget för trakasserier eller diskriminering är därför otillräcklig (Ahlström, 2009). Tidigare forskning visar vidare på att lärares enskilda tolkningar påverkar implementationen av reformatorisk utbildningspolicy (Bertrand & Marsh, 2015; Cho & Wayman, 2014). Studier om hur lärares individuella professionella historia, kollegiala gemenskaper, och skolors kontexter påverkar lärares uppfattningar av policy har genomförts, men fältet har till stor del förbiset hur kulturer och samhälleliga diskurser på en makronivå kan forma lärares tolkningar och det arbete som bedrivs (Bridwell-Mitchell & Sherer, 2017). Vi vet därmed mindre om vad som kan utgöra viktiga faktorer vid implementeringen av antidiskrimineringspolicy i organisationer - de antaganden och logiker som ligger till grund för skolaktörers problematiseringar och tolkningar av policy och reform.

1.1 Problemformulering

Skolan är idag föremål för allt högre krav på resultat, kvalitet och ständig förbättring. Utbildningsanordnare, skolledare och lärare står inför utmaningen att navigera i den alltmer tilltagande komplexitet som är dagens skolverksamhet (Rönnström & Johansson, 2018). Utöver skolans övergripande uppdrag att verka för demokratiska värden och mänskliga rättigheter (Skolverket, 2019), har skolan även ett tydligt uppdrag att bedriva ett målinriktat arbete för att motverka alla former av diskriminering och trakasserier samt främja alla elevers lika rättigheter och möjligheter (SFS 2008:567). År 2017 infördes en ändring av lagen om aktiva åtgärder som ställer nya krav på arbetsgivare och utbildningsanordnare att aktivt arbeta förebyggande mot diskriminering. Att endast tillämpa en handlingsplan för att hantera enskilda fall av diskriminering räcker således inte längre. Idag syftar aktiva åtgärder istället till att förändra de strukturer som ligger till grund för att diskriminering sker. Diskriminerande strukturer kan både handla om formella regler eller normer och beteenden som leder till att vissa grupper hindras och inte kan ta del av sina rättigheter på lika villkor (Swanstein & Henrikz, 2018). Ändringen i lagen förtydligade även dess innehåll och hur arbetsplatser och utbildningsanordnare ska arbeta med kartläggning, analys, åtgärder och utvärdering i en pågående process (Diskrimineringsombudsmannen (DO), 2019). Hur arbetet specifikt ska gå till är dock upp till varje enskild verksamhet utifrån skolans specifika behov och förutsättningar.

Samtidigt visar en tidigare granskning att majoriteten av svenska skolor inte uppfyller lagkraven på en eller flera punkter i arbetet mot trakasserier och kränkande behandling

(Skolinspektionen 2010). Cirka tio år har gått sedan den senaste granskningen av skolinspektionen. I och med ändringen av diskrimineringslagen 2017 är det därför intressant att titta på hur grundskolors undersökande och förebyggande arbete mot diskriminering samt främjande arbete för lika möjligheter och rättigheter ser ut idag. Forskning inom skolväsendet visar också på att trakasserier tenderar normaliseras, vilket innebär att maktrelationer ofta uppfattas som naturliga. Det saknas därmed forskningsmässig kunskap om vad skolaktörer uppfattar vara diskriminering, trakasserier eller kränkningar och vidare om och hur dessa utgör ett problem i skolan eller ej (DO, 2012). Studien bidrar till befintlig forskning genom att synliggöra hur dolda antaganden samt begreppsliga och diskursiva logiker kan komma att påverka antidiskrimineringsansatser inom en organisation. Genom kritisk granskning av hur diskriminering, ojämlika villkor och kränkande behandling problematiseras hoppas studien även kunna bidra med kunskap om hur antidiskrimineringsarbetet kan konstrueras i grundskolan samt ge perspektiv på förbättringspotentialer. Detta genom att de ofta förgivettagna normer som finns kring diskriminering, ojämlikhet och kränkande behandling i skolan synliggörs.

1.2 Syfte och frågeställningar

I dialog med antidiskrimineringsbyrån Rättighetscentrum Västerbotten, framkom en efterfrågan på mer kunskap om hur skolor arbetar utifrån diskrimineringslagen. Med deras behov och det aktuella forskningsläget i åtanke utvecklades studiens syfte. Studien ämnar att undersöka tolkningar och problematiseringar i och med skolans antidiskrimineringsarbete samt vilken antidiskrimineringspolicy som möjliggörs eller omöjliggörs genom de problemrepresentationer som konstrueras. Utifrån uppsatsens syfte kommer fyra frågor inspirerade av Bacchis (2009) poststrukturalistiska analysverktyg "What's the problem represented to be?" utgöra studiens forskningsfrågor:

- 1. Hur framställs problemet med diskriminering, ojämlika villkor och kränkande behandling av skolaktörer samt i skolornas undersökande, förebyggande och främjande arbete?*
- 2. Vilka underliggande antaganden och förhållningssätt ligger till grund för och formar problemframställningen?*
- 3. Vad problematiseras inte i och med problemrepresentationen/antidiskrimineringsarbetet?*
- 4. Vilka effekter skapas genom representationen av problemet?*

1.3 Avgränsningar

Studien har avgränsats till att studera hur antidiskriminering tolkas och problematiseras i grundskolan. Grundskolan är ett relevant studie objekt då tidigare forskning på området inom svensk utbildning, utöver granskningar myndigheter genomfört, främst har varit riktad mot gymnasieutbildning eller högre utbildning (se till exempel: Arneback, 2012; Carstensen, 2004; Bondestam, 2004). Tidigare forskning visar däremot tecken på att samma mekanismer för trakasserier och kränkningar återfinns oavsett den åldersgrupp som studeras (DO, 2012). Gillander Gådin (2012) har bland annat visat på att sexuella trakasserier som manifesterats i ung ålder riskerar att fortgå även senare i livet. Sexuella trakasserier behöver därmed både erkännas som ett strukturellt problem och tas på allvar bland personal som arbetar med yngre barn. Det är därmed av intresse att inkludera både låg-, mellan-, och högstadiet i studien då skolan oavsett ålder på eleverna ska jobba utifrån samma ramar och med samma krav på elevdelaktighet.

En central del av skolans antidiskriminerings- och likabehandlingsarbete är det åtgärdande arbetet, det vill säga att skolor upprättar handlingsplaner för hur personalen ska gå tillväga om diskriminering, trakasserier eller annan kränkande behandling förekommer. Då denna studie inte riktar in sig på det reaktiva arbetet, utan på hur skolan och skolpersonal problematiserar diskriminering, kränkande behandling och ojämlika villkor i den kartläggning och de strategiska insatser som görs, avgränsas analysen därför till det undersökande, förebyggande och främjande arbete som bedrivs och beskrivs.

2. Bakgrund

2.1 Diskriminering, trakasserier och kränkande behandling

Diskrimineringslagen syftar till att motverka diskriminering och främja lika rättigheter och möjligheter. Lagen omfattar de sju diskrimineringsgrunderna kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, funktionsnedsättning, sexuell läggning, religion eller trosuppfattning och ålder (SFS 2014:958, 1 kap. 1§). Med diskriminering avses i lagen, direkt och indirekt diskriminering, bristande tillgänglighet, trakasserier, sexuella trakasserier samt instruktioner att diskriminera (SFS 2014:958, 1 kap. 4§).

För att något ska vara direkt eller indirekt diskriminering förutsätter detta ett maktunderläge hos den individ som utsätts. Detta innebär att elever i skolan inte direkt eller

indirekt kan diskriminera varandra i juridisk bemärkelse, däremot kan personal inom skolan diskriminera elever (Skolverket, 2011). Direkt diskriminering innebär i detta fall att en elev missgynnas genom att behandlas sämre än någon annan elev i en jämförbar situation om detta har samband med någon av de sju diskrimineringsgrunderna. Indirekt diskriminering innebär att en elev missgynnas till följd av en bestämmelse, kriterium eller förfaringssätt som framstår som neutralt men som kan komma att särskilt missgynna elever med koppling till någon diskrimineringsgrund (SFS 2014:958, 1 kap. 4§).

Trakasserier och kränkningar kan däremot ske elever emellan likväl som mellan personal och elev. Trakasserier innebär enligt 1 kap. 4§ diskrimineringslagen ett agerande som kränker någons värdighet och som har samband med någon av diskrimineringsgrunderna (SFS 2014:958). Det kan handla om till exempel kommentarer, gester eller utfrysning. Begreppet kränkande behandling används i 1 kap. skollagen brett och omfattar alla typer av kränkningar inklusive diskriminering enligt diskrimineringslagen. I 6 kap. 3§ i skollagen avgränsas dock begreppet till att avse ett agerande som kränker en elevs värdighet utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen. I denna studien används begreppet diskriminering och antidiskrimineringsarbete till att omfatta alla former av och grunder för diskriminering enligt 1 kap. diskrimineringslagen (SFS 2014:958). I vissa fall används både diskriminering och trakasserier med anledning av att visa på när dessa, av informanterna, särskiljs från varandra. Begreppet kränkningar och kränkande behandling används i enlighet med definitionen i 6 kap. 3§ i skollagen till att avse uppföranden som kränker en elevs värdighet utan att ha samband med någon diskrimineringsgrund (2008:567). I vissa fall kan det vara svårt att skilja på om ett uppträdande är kränkande behandling eller trakasserier. Enligt 6 kap. 6-8 och 10§§ i skollagen (SFS: 2018:1303) samt 3 kap. 18§ i diskrimineringslagen (SFS: 2016:828) blir dock huvudmannens ansvar att utreda, åtgärda och förebygga kränkande behandling och trakasserier det samma.

2.2 Arbetet med aktiva åtgärder

Året 2017 trädde enligt 3 kap. 16§ i diskrimineringslagen (SFS: 2016:828) nya bestämmelser om aktiva åtgärder i kraft som gäller utbildningsanordnare och arbetsgivare. Innan 2017 fanns ett krav på att skolor skulle upprätta en likabehandlingsplan där arbetet skulle dokumenteras. De nya bestämmelserna innebär ett utökat ansvar att förebygga diskriminering och främja lika rättigheter

och möjligheter enligt lagens alla sju diskrimineringsgrunder, samt nya krav på hur arbetet ska dokumenteras, tydligare krav på att undersöka risker för diskriminering och hinder för att främja jämlika villkor samt krav på uppföljning och utvärdering av arbetet, tillsammans med nya krav på samverkan med elever i och med detta arbete (Antidiskrimineringsbyrån Uppsala & Malmö mot diskriminering, 2018). Arbetet med aktiva åtgärder ska dokumenteras skriftligt och ska omfatta skolans organisering av utbildning, undervisningsformer, examinationer och bedömningar av elevernas prestationer och studiemiljö samt antagning och rekryteringsförfarande. Verksamheterna ska därmed både skapa handlingsplaner för när diskriminering, trakasserier eller kränkande behandling sker och därutöver bedriva ett långsiktigt, strategiskt och operativt förändringsarbete. Arbetet med aktiva åtgärder handlar således om att förebygga att elever diskrimineras eller på annat sätt får begränsade möjligheter i skolan, med utgångspunkt att alla barn och elever ska kunna delta i all verksamhet på likvärdiga villkor (DO, 2019). Begreppet antidiskrimineringsarbete syftar i denna studie på det undersökande, förebyggande och främjande arbete som görs i syfte att motverka alla former av diskriminering och ojämlika villkor.

2.3 Förebyggande och främjande arbete

Enligt Skolverket (2019) ska arbetet mot diskriminering ta sig i uttryck i både främjande, förebyggande och åtgärdande insatser. Nedan följer en kort introduktion till de olika insatserna. Det främjande arbetet hänger samman med det förebyggande arbetet på så sätt att arbetet har en förebyggande effekt. Det främjande arbetet utgår från skolans övergripande uppdrag och värdegrundsarbete som bygger på demokrati och mänskliga rättigheter. Arbete syftar till att identifiera och stärka positiva förutsättningar som finns inom verksamheten för att skapa en trygg arbetsmiljö där varje elev har möjlighet att utvecklas till sin fulla potential (Skolverket, 2019). Det främjande arbetet ska därmed stödja elevernas lika rättigheter och möjligheter och kan bland annat handla om att skolan genom sin undervisning arbetar för att motverka ojämlikheter såsom stora betygsskillnader mellan pojkar och flickor, mellan barn med utländsk bakgrund och barn födda i Sverige eller skillnader utifrån vårdnadshavares utbildningsnivå (Keisu, 2018). Arbetet ska rikta sig mot alla inom verksamheten och ständigt vara pågående utan att något särskilt har hänt. Detta innebär att skolans personal systematiskt ska skaffa sig

kunskaper om skolans kultur och hur denna kultur påverkar elever med fokus på inflytande, värden och normer (Skolverket, 2019).

Det förebyggande arbetet i skolan syftar till att identifiera och avvärja risker för diskriminering i den egna verksamheten. Detta ska göras mot bakgrund av ett kontinuerligt arbete med att kartlägga och analysera förekomsten av- och risker för olika former av diskriminering. På detta sätt kan skolor fånga in den specifika problembild som existerar på den egna skolan och planera riktade åtgärder som syftar till att åtgärda risker och problem som upptäckts. Dessa insatser ska sedan också följas upp och utvärderas. Det förebyggande och främjande arbetet ska båda bedrivas målinriktat, systematiskt och ska genomsyra hela verksamheten (Skolverket, 2019).

3. Tidigare Forskning

Tidigare forskning visar på att ojämlikheter på en samhällsnivå återskapas inom ramen för skolan och att den ojämlika maktrelationen mellan elever och vuxna på skolan påverkar hur kränkningar, trakasserier och diskriminering förstås och hanteras (Martinsson & Reimers, 2008). Ett flertal studier visar på att elever inom olika sociala kategorier som avviker från normen, såsom HBTQ elever, elever med funktionsnedsättningar eller med låg socioekonomisk status, löper en större risk för att bli utsatt för kränkningar och mobbning (Annerbäck, 2014; Larrain & Garaigordobil, 2020). Vidare har man sett att utsatthet för diskriminering, trakasserier och kränkande behandling negativt påverkar elevers psykiska välbefinnande, koncentrationsförmåga och studieresultat (Stone & Meekyung, 2005; Mattison & Aber, 2007; Flygare & Johansson, 2013). I generella termer kan sociala fördelaktigheter sägas motsvara en lyckad skolgång medan socialt missgynnande för närvarande likställs med akademiskt misslyckande. Därmed finns ett behov av att antidiskriminerings insatser utvecklas och implementeras inom utbildningssektorn. En studie från Yang & Ham (2017) visar till exempel på ett försvagat samband mellan invandrarstatus och skolskolk, för både första och andra generationens invandrare, i de länder som till en högre utsträckning institutionaliserat antidiskrimineringspolicy. Detta resultat förstärker trovärdigheten i grundprincipen om att förekomsten av skolk, inte endast är ett avvikande beteende utan en socialt betingad händelse som speglar en större struktur där sociala resurser och möjligheter fördelas ojämnt över olika grupper av människor. I förlängningen kan

även andra aspekter kopplade till eleverna förväntas påverkas av antidiskrimineringspolicy och antidiskrimineringsarbete i skolan.

3.1 Brister i skolors arbete

Skolinspektionen (2010) har granskat svenska grundskolors arbete mot trakasserier och kränkande behandling. Resultaten visade att hela 45 av 50 skolor inte uppfyller kraven i skollagen och diskrimineringslagen. Skolinspektionen rapporterade att ett flertal av skolorna inte utförde någon kartläggning om när och var risker för kränkande behandling och trakasserier är som störst. Vidare beskrivs att värdegrundsarbetet bedrivs vid sidan av den övriga verksamheten vilket resulterar i att arbetet inte blir en naturlig del i elevernas vardag, samt att reflektioner över normer och egna förhållningssätt saknas både sinsemellan personal och tillsammans med elever.

I en annan studie kunde Keisu (2018), som analyserade 15 svenska grundskolors likabehandlingsplaner, konstatera att nästan samtliga brast i att definiera problemet med kränkande behandling, bristande jämställdhet, och social och etnisk mångfald då skolorna fokuserar på effekterna av problemen istället för på de reella problemen i sig.

I försök att adressera ojämlikheter visar tidigare forskning även på en tendens till samtal snarare än handling (Galloway, Ishimaru & Larson, 2015), samt att frågor om jämställdhet och mångfald ofta blir separerade från organisationers ordinarie verksamhet (Lehto & Lindholm, 2014). Lehto och Lindholms (2014) undersökning av de aktiva åtgärdsbestämmelserna i diskrimineringslagstiftningen bland svenska arbetsgivare visade vidare på att styrning, uppföljning samt möjlighet till reflektion och kompetensutveckling utgjorde en viktig roll för om och hur ett likabehandlingsarbete genomfördes på arbetsplatserna.

Ahmed (2007) beskriver fortsatt upprättandet av dokument för att beskriva mångfaldsarbete som ett sätt för organisationer att visa på att de gör "rätt". Detta har nödvändigtvis inte med verkligheten att göra eftersom hur det återfinns i praktisk verksamhet är svårare att utläsa. Policyn används enligt Ahmed (2007) på två huvudsakliga sätt i organisationen, som en image och som ett bevis på att de gör rätt. Alnebratt och Rönnblom (2016) visar fortsatt på att jämlikhets- och jämställdhetsmål sällan är formulerade i relation till konkreta problem, istället fungerar målen som ideal vilket resulterar i att innebörden av målen och problemen kan vara svåra att förstå samt att policyn ska genomföras av alla, överallt. I

praktiken blir ansvarsfördelningen otydlig och resurserna för implementeringen har ofta visats sig vara små.

3.2 Svårigheter i antidiskrimineringsarbetet

Genom arbetet med aktiva åtgärder har utbildningsanordnare idag i uppgift att synliggöra risker för diskriminering, trakasserier och repressalier inom olika områden i den egna verksamheten. Czarniawska (2006) har undersökt könsdiskriminering inom organisationer och pekar på att det finns flera svårigheter med att blottlägga organisatoriska praktiker som diskriminerande. För det första tenderar en närmare och obefogad inspektion av praktiker som tas för givet och som beaktas som legitima att framkalla negativa sanktioner. Även förgivettagna antaganden om diskriminering kan försvåra synliggörandet av diskriminerande organisatoriska praktiker. Czarniawska (2006) ger exempel på tre sådana antaganden hon stött på. Det första antagandet innebär att diskriminering handlar om att det är män som missgynnar kvinnor, medan negativ diskriminering av kvinnor i själva verket innebär att både män och kvinnor behandlar kvinnor sämre jämfört med män. Ett annat utbrett antagande innebär att individuella fall av diskriminering bör kunna förklaras genom individuella skillnader, i enlighet med en meritokratisk ideologi som ser framgång och misslyckanden som determinerade av individuella egenskaper (Czarniawska & Rhodes, 2006). Ett tredje antagande, om än inte lika vedertagen, handlar om att 'sådana saker inte förekommer här'. I en studie av Czarniawska & Calás (1998) där studenter från ett flertal länder fick kommentera på vignetter som beskrev diskriminerande händelser, kunde de urskilja en övertygelse om att detta var något som sker i andra länder och inom andra kulturer snarare än inom den egna 'moderna västerländska kulturen'.

Utöver utmaningar i att synliggöra problematiska normer och praktiker i den egna verksamheten kan det också vara komplicerat att få till önskade effekter från strategiska insatser som görs. Som tidigare nämnts har fokus framförallt lagts på kränkningar och mobbning inom skolans värld, och en mängd metoder och program har utvecklats för att motverka förekomsten av detta. Långt ifrån alla metoder är framtagna med basis i evidens, däremot har en del granskats av forskare i efterhand (DO, 2012). Flygare et al. (2011) utvärderade åtta metoder som syftade till att minska individers utsatthet och kom fram till att ingen enskild insats dramatiskt medfört positiva effekter. Endast då insatserna används systematiskt, medvetet och med stor delaktighet från hela skolan såg man påvisbara effekter. I samma utvärdering visade det sig att extrainsatta

värdegrundslektioner och en användning av kamratstödjare kunde ha motsatt effekt och öka förekomsten av kränkningar och mobbing. Övningar som syftar till att lyfta fram elevers tankar och värderingar kan därför om klimatet i klassen inte är tillräckligt öppet leda till att utsatta elever blir än mer utsatta (Skolverket 2019, 72-73). Mot bakgrund av tidigare forskning är det av stort intresse att studera hur diskriminering och ojämlika villkor framställs i och med skolors antidiskrimineringsarbete. Detta för att skapa en förståelse för hur man i dagens Sverige ser på skolans ansvar och elevers möjligheter och makt att forma samhället och sina liv.

4. Teoretiskt ramverk

Studiens teoretiska och metodologiska ramverk bygger på Carol Bacchis (1999; 2009) diskursanalytiska metod ”What's the problem represented to be?” (WPR). Då WPR utgår från ett poststrukturalistisk och diskursanalytisk perspektiv, kommer en kort introduktion till poststrukturalism och diskursteori föregå en teoretisk beskrivning av WPR-ansatsen. Metodologiska aspekter och operationaliseringen av WPR redogörs vidare i metodavsnittet. Ett normkritiskt och intersektionellt perspektiv kommer vidare tillämpas för att komplettera studien med en förståelse av de effekter vissa problemframställningar kan få för hur antidiskrimineringsarbetet görs i skolan och hur de olika diskrimineringsgrunderna problematiseras i förhållande till varandra. Sedan beskrivs fyra strategier för förändring av Meyerson och Kolb (2000) vilket bidrar till analysen om vilken antidiskrimineringspolicy som möjliggörs eller ej till följd av de problem representationer som görs. Slutligen sätts grundskolan in i en samhällelig kontext vilket ämnar bidra med en förståelse för hur en styrning mot antidiskriminering inom utbildning kan påverka det antidiskrimineringsarbete som bedrivs.

4.1 Poststrukturalism och diskursteori

Utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv antas kunskap vara sammanlänkad med makt. Foucault pekade på att maktordningar i samhället upprätthålls genom att fenomen eller ting uppnår en normativ status i samhället och till följd tas för givet för att vara sanningar (Winther Jørgensen & Phillips 2002). Språket får en viktig roll i produktionen av våra verklighetsuppfattningar. Genom språket, diskurser och normer formas människor in i en roll, där likheter och skillnader tolkas som naturliga. Således har perspektivet potential att synliggöra de dominanta normer som verkar i en viss social kontext (Bergström & Boréus, 2012).

I och med det poststrukturalistiska perspektivet används diskursanalys som ett verktyg för att analysera produktionen av kunskap i samhället. Phillips & Jørgensen (2002, 1) beskriver diskurser som ”ett sätt att tala om och förstå världen, eller en aspekt av den”. Objekt och subjektet är inte något som bara existerar utan dessa får sin mening genom de sätt vi pratar om dem. Diskurser producerar och reproducerar därmed olika subjektpositioner, det vill säga uppfattningar om vilka vi är (Lenz Taguchi, 2004). Genom att människor delas in i grupper inskränks deras möjligheter, då vissa identiteter framhävs som relevanta medan andra ignoreras. Diskursers produktion av verklighetsuppfattningar antas i sin tur få reella konsekvenser i samhället. Då språk grundas i en instabilitet betyder detta att diskurser aldrig blir helt rigida, istället förändras dessa i relation till andra diskurser i strävan efter hegemoni. Hegemoni förstås i denna kontext som den dominanta position och det tolkningsföreträde en viss diskurs har i relation till andra. Diskursteorin bygger således på att vår omgivning och dess innehåll är socialt konstruerat vilket också gör den möjlig att analyseras med diskursanalytiska metoder (Winther Jørgensen & Phillips, 2002). Dessa perspektiv kommer att tillämpas i analysen framförallt då effekterna av problemrepresentationerna diskuteras.

4.2 What's the problem represented to be?

WPR ansatsen är framtagen i syfte att synliggöra politik genom att kritiskt granska meningsskapande i policydokument och används inom ett flertal olika forskningsfält (Bacchi & Goodwin, 2016). Bacchi och Goodwin menar att en positivistiskt ansats, där policy hanteras som objektiva texter, framtagna av rationella aktörer i syfte att lösa redan existerande problem, länge har dominerat inom policyforskning. I traditionell policyanalys tas således de problem som identifierats för givet och fokus läggs på hur problemet ska lösas (Keisu, 2018). Till skillnad från det traditionella positivistiska perspektivet erbjuder Bacchis (2009) diskursanalytiska metod WPR ett verktyg för att kritiskt ifrågasätta hur policy producerar “problem” som specifika typer av problem. På så vis förstås regeringar och policyarbetare som en aktiv del i skapandet av policy “problemen” snarare än att dem endast reagerar på problem som finns ute i samhället. Det är således först när ett problem adresseras som det “skapas”. Styrningen av ett visst mål utgår enligt Bacchi & Goodwin (2016) från dessa problemrepresentationer, något som får viktiga politiska implikationer då problemframställningarna bidrar till att forma människors liv och samhälle. WPR metoden bygger på att man genom att dekonstruera lösningar på diverse problem

och hur policy formuleras kan få syn på underliggande antaganden för dessa, hur de har skapats och vilka effekter de får.

Inom sociologisk forskning kan en liknande utveckling ses vad gäller studiet och analys av sociala problem. Enligt Blumer (1971) har ett typiskt sociologisk angreppssätt förutsatt att sociala problem existerar som objektiva villkor eller arrangemang i samhällets struktur. Han menar vidare att kunskap om den objektiva utformningen av sociala problem i grunden är fruktlös då sociala problem inte ligger i de objektiva områden som pekas ut, utan i processen av att bli synliggjord och definierad i samhället. Sociologer som strävar efter att deras studier av sociala problem ska åstadkomma förbättrade förhållanden bör därför studera och söka förståelse för processen av kollektiv definition genom vilken förändringar görs. När sociala problem såsom diskriminering och ojämlika villkor studeras är det relevant att utforska den kollektiva definitionen av problemet, som i sin tur kan analysera med hjälp av policy som används för att lösa dessa problem.

4.3 Intersektionalitet och normkritik

Ett intersektionellt perspektiv blir viktigt i och med studiens ambition att kritiskt undersöka hur diskriminering och ojämlika villkor problematiseras i grundskolan. Förenklat innebär intersektionalitet att problematik kring ojämlikhet och makt inte kan förminska till att endast handla om kön, etnicitet eller klass. Förtryck sker istället i skärningspunkten av dessa och andra kategorier som alla påverkar en individs eller gruppens förutsättningar i maktordningen (de los Reyes & Mulinari, 2005). Gasdaglis & Madva (2020) argumenterar för att det intersektionella perspektivet gör sig bäst som ett regulativt ideal snarare än som generell teori eller tes. Perspektivet kommer därför anammas som en metodologisk och praktisk princip som hjälper till att guida analysen. Genom detta perspektiv kan maktstrukturer och vilken makt som sätter agendan och påverkar attityder inom skolan diskuteras.

Både Skolverket (2019) och DO (2019) rekommenderar vidare att ett normkritiskt perspektiv tillämpas i arbetet mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Ett normkritiskt perspektiv kommer därför i denna studie utgöra en teoretisk utgångspunkt i analysen av intervjumaterialet. Skolan är en plats där olika normer verkar, förstärker och undergräver varandra, samtidigt som elever och lärare också gör, befäster eller förändrar normer.

En elevs sätt att förstå sig själv i relation till andra och hens sätt att agera både möjliggörs och begränsas av de normer som produceras. Därmed utgör skolmiljön en viktig faktor (Martinsson & Reimers, 2008). Normer för bland annat sexualitet, kön, etnicitet, trosuppfattning, klass, ålder och funktionsförmåga besitter maktrelationer som samspelar i skapandet av norm och avvikelse (Bromseth, 2010). Begreppet norm fångar således upp teoretiska aspekter som möjliggör makt och ett kontinuerligt skapande av över-och underordning. Normbegreppet möjliggör också för intersektionella konstruktioner och analyser (Martinsson, och Reimers, 2008). Att tillämpa ett normkritiskt perspektiv innebär således att man börjar med att synliggöra och ifrågasätta existerande normer. Vidare identifierar man även de fördelar den som innefattas i normen erhåller. Slutligen behöver man även granska sin egen position i denna normering (Bromseth & Darj 2010,13).

4.4 Förändringsstrategier

Ett vanligt mål är att man genom lärande och utbildning vill åstadkomma social förändring. Det finns däremot en hel del olika strategier för att åstadkomma förändring, främja jämlikhet och motverka diskriminering och kränkande behandling genom utbildning och andra åtgärder. Dessa strategier beror vidare också till en stor del på vad det är som problematiseras. Begrepp såsom antidiskriminering, likabehandling, jämlikhet eller jämställdhet kan i sig vara uppbyggda kring olika typer av normer med skilda begreppsliga och diskursiva logiker som bygger på djupt rotade kulturella värderingar och världsuppfattningar (Bacchi, 2009). Begrepp är således öppna för skilda tolkningar, även om vissa är så pass förankrade i historia och kultur att de tas för givet och uppfattas som naturliga. Olika begreppsliga logiker kan här förstås i termer av en diskursiv kamp över meningsskapande (Bacchi, 2009). Ofta relateras begrepp som jämställdhet eller mångfald till mänskliga rättigheter, vilket kan sägas grunda sig i en logik om rättvisa. Samtidigt är ekonomiska argument för dessa begrepp inte ovanliga, som snarare bygger på och styrs av en logik om nyttjande av resurser och ökad effektivitet, till exempel på en arbetsplats (Keisu, 2018). Denna sistnämnda typ av styrningslogik med utgångspunkt i neoliberalism kommer beskrivas mer ingående nedan.

I syfte att förena organisationsteori med genusteori lägger Meyerson och Kolb (2000) fram fyra olika ansatser av feministisk genusteori om förändring. Alla ansatserna utgår från feministiska teorier som syftar till att uppnå förändring men innehar olika definitioner,

problembeskrivningar och mål som grundar sig i skilda idéer och antaganden om individer, organisationer och samhället (Keisu, 2018s. 425). Författarna utgår från en arbetslivskontext och riktar in sig på genus, men ansatserna kan likväl vidgas till att analysera andra sociala ojämlikheter och appliceras på skolan då denna fungerar som en typ av organisation. Inom den första ansatsen, liberal individualism, framställs problemen vara brister hos individen. Den andra ansatsen, liberal strukturalism, lägger istället fokus på ojämlika strukturer. En tredje ansats tar ett skillnadsperspektiv där problemet anses vara att skillnader värderas olika. Slutligen tar den fjärde ansatsen ett processperspektiv där problemet anses vara en pågående process av procedurer och dess villkor som skapar dem om vartannat. Både kontext och position får betydelse för hur ojämlikheter och maktrelationer skapas och upprätthålls. Fokus riktar i sin tur in sig på att synliggöra de som på olika sätt är privilegierade för att förstå varför dessa har denna privilegierade position i syfte att åtgärda de procedurer som gynnar vissa och förfördelar andra. Problematiken kan således ses som en organiserande princip där relationer, kunskap och identiteter skapas i sociala processer som ständigt pågår (Meyerson & Kolb, 2000). Denna sistnämnda ansats anser jag är det perspektiv som lagen om aktiva åtgärder bygger på. Detta dels med anledning av lagens syfte att motverka att diskriminering sker, vilket bygger på att strukturer och normer som möjliggör att diskriminering förekommer i grunden måste demonteras. Dels i och med kraven på att arbetet med aktiva åtgärder ska ske i en kontinuerligt pågående process med en växlande granskning av verksamhetens förutsättningar, nuvarande praxis och den problembild som i dagsläget kan synliggöras. Beroende på vilka problemrepresentationer som görs på skolorna och de antaganden som ligger till grund för dessa skapas därmed skilda möjligheter och begränsningar för att uppnå det mål som aktiva åtgärder idag syftar till, att upphäva ojämlika villkor och förändra de strukturer som ligger till grund för att diskriminering sker (Swanstein & Henrikz, 2018). Meyerson och Kolbs (2000) ansatser kommer jämföras med skolornas förebyggande och främjande insatser för att svara på studiens fjärde fråga om vilka effekter problem representationerna får i termer av förändring.

4.5 Styrning mot antidiskriminering

Skolan som institution har genomgått en rad olika förändringar som präglats av det så kallade New Public Management (NPM), där nya styrningsmodeller hämtats från marknadslogiken. NPM kan förstås i relation till en nyliberal diskurs, inom vilken den privata sektorn har kommit

att ses som ett föredöme för den offentlig sektorns organisation Pollitt och Bouckaert (2004). Det nya tänkandet innebar avsiktliga förändringar i strukturer och processer i syfte att förbättra dess effektivitet. Bland dessa har ett införande av revisions- och utvärderingssystem samt system för hantering och mål resulterat i att organisationer organiserar sitt arbete på mer granskningsbara sätt (Thedvall, 2015). De logiker som NPM bygger på får därmed vissa sätt att organisera arbete på att verka mer rimliga än andra. Således styrs och begränsas även de sätt som organisationer organiserar jämlikhet- och mångfaldsarbete på (Schmauch, Ahlström & Keisu, 2021). Lundquist (2001) menar vidare på att NPM har resulterat i att ekonomiska värden såsom kostnadseffektivitet och funktionell rationalitet har kommit att prioriteras högre än demokratiska värden som rättssäkerhet och jämlikhet.

Alnerbratt och Rönnblom (2016) argumenterar på liknande sätt för att det jämställdhetspolitiska tankesättet, tycks vara ersatt med en styrningslogik som bygger på ett byråkratiskt, administrativt sätt att styra mot jämställdhet. Styrning mot jämställdhet görs mot mätbara mål vilket resulterar i att jämställdhet blir det som mäts. Författarna beskriver vidare en tid av postpolitik, där managementbyråkrati, marknaden och konkurrens präglar styrningen, jämställdhetsarbetet reduceras till följd av detta till ett idealistisk mål. På samma sätt argumenteras andra politiska mål vara avpolitiserat. de los Reyes & Martinsson (2005) beskriver mångfaldskonceptet som ett försök att avpolitisera diskriminering, rasism och könskonflikter. Genom att organisationer talar i termer av olikheter tenderar man att se till variationer mellan människor såsom utifrån kön eller hudfärg, medan skillnader i maktförhållanden inte uppmärksammas. När olikheten formuleras i termer av att acceptera och bejaka, förblir därmed skillnader i makt samt tillgång till resurser och inflytande oproblematiserade. Alnerbratt och Rönnblom (2016) menar likaledes att styrningen mot jämställdhet bör handla om förändrade maktrelationer och strukturer, men poängterar att den idag snarare bygger på en logik om att erhålla kunskap om maktrelationer. Författarna menar på att även om kunskap utgör en viktig del i arbetet leder kunskapen i sig inte nödvändigtvis till förändring. Jämställdhetsintegration innebär inte endast en spridning av kunskap utan handlar om att inkludera ett jämställdhetsperspektiv i beslutsfattandeprocesser på alla nivåer. Kunskapen kring hur man ska göra detta saknas däremot till stor del, och det är den kunskapen som Alnerbratt och Rönnblom pekar på måste öka. De konstaterar vidare att det inte är några fel på de ambitioner som finns i målen för jämställdhet, men att dessa saknar förankring i problemformuleringar. Därmed behöver förändringsarbete

bygga på tydliga problemformulering för att kunna arbetas med, varför det är relevant att undersöka vad de är som problematiseras för att vidare få insikt i hur antidiskriminering görs i skolan. Likt hur Alnebratt och Rönnblom (2016) ser på jämställdhet som något som görs ser även jag på jämställdhet, jämlikhet, mångfald och i förlängningen också antidiskriminering som ett "görande" snarare än ett "varande". Deras perspektiv och teori för jämställdhetsarbetet anser jag kan kopplas till andra politiska reformatoriska mål, så som till antidiskrimineringspolicy och antidiskrimineringsarbetet.

5. Metod

I denna del redogör jag för val av metod och datainsamling samt hur jag analyserat och sammanställt datamaterialet. Avsnittet avslutas med en redogörelse för etiska ställningstaganden samt en reflektion kring valet av metod.

5.1 Metodologiska utgångspunkter

Med anledning av studiens utforskande natur har en kvalitativ metodansats valts där semi-strukturerade intervjuer har tillämpats. Denna metod är lämplig för studiens syfte och forskningsfrågor, då studien ämnar att bidra med försåelse för ett komplext samhällsfenomen genom att hitta mönster för underliggande antaganden och logiker och analysera innebörden av de problembeskrivningar som kommuniceras. Då grundläggande antaganden ofta är dolda vid beskrivningar av problem lämpar sig Bacchis (2009) WPR-analysmetod bra då den ifrågasätter de underliggande antaganden som problemet bygger på. Metoden är utvecklad utifrån en analys av policydokument men kommer i denna studie appliceras på intervjuer. Policy kan här förstås på fler än ett sätt. Enligt Winther Jørgensen & Phillips (2002) är det via en konkret användning av språket som strukturer skapas, reproduceras eller förändras. Genom ett poststrukturalistiskt perspektiv kan intervjuerna tolkas som normskapande vilket gör dem relevanta att analysera utifrån detta verktyg. Dessutom efterfrågas skolpersonalen att beskriva skolornas förebyggande och främjande arbete vilket till en stor del utgör insatser som återfinns i skolornas egna policy mot diskriminering och kränkande behandling. Genom att använda intervjuer istället för policydokument kan även insikter nås i hur antidiskrimineringspolicy tillämpas i praktiken och hur enskilda skolaktörer förhåller sig till policyn.

5.2 Urval

Urvalskriterierna för informanterna var att dessa skulle vara pedagoger, skolkuratorer eller andra yrkesgrupper som är verksamma inom grundskolan inom spannet av årskurserna 1-9. Grundskolan är ett relevant studie objekt då tidigare forskning på området, utöver granskningar myndigheter genomfört, främst har varit riktad mot gymnasieutbildning eller högre utbildning (se till exempel: Arneback, 2012; Carstensen, 2004; Bondestam, 2004). Det är av intresse att inkludera både låg-, mellan-, och högstadiet i studien då skolan oavsett ålder på eleverna ska jobba utifrån samma ramar och med krav på elevdelaktighet. Varpå en önskan, från uppdragsgivaren Rättighetscentrum Västerbotten, om att kartläggningen av skolornas antidiskrimineringsarbete genomfördes inom Umeåområdet, antogs skolor inom det geografiska området Umeå Kommun som ett urvalskriterium.

Med anledning av studiens storlek och tidbegränsning samt en medveten om att det kunde vara svårt att få tag på lärare och annan personal inom skolan som ställer upp som intervjudeltagare tillämpades ett bekvämlighetsurval. Jag kontaktade först systematiskt rektorer på alla 49 skolor i Umeå Kommun via kommunens lista över grundskolor, samt de 6 friskolor som ligger inom Umeå Kommun. Rektorerna kontaktades via telefonsamtal eller mejl där jag efterfrågade att bli hänvisad till lärare eller andra nyckelpersoner som ingår i arbetet med aktiva åtgärder mot diskriminering på skolan. Jag fick främst kontaktuppgifter till skolkuratorer eller lärare som satt i skolans likabehandlings- eller trygghetssteam, samt några enskilda lärare som enligt rektorerna hade en mer framträdande roll eller intresse i arbetet med aktiva åtgärder på skolan. Endast en rektor svarade att alla lärare på skolan arbetar med antidiskriminering, varpå alla var möjliga deltagare. Av de lärare som jag hänvisades till undervisade de flesta i samhällsvetenskapliga ämnen. Detta kan vara ett resultat av hur läroplanerna i de olika ämnesområdena är formulerade och vilka ämnen som öppnar upp för undervisning och dialoger kring frågor som rör antidiskriminering och likabehandling.

Av de 55 grundskolor som kontaktades var det endast åtta deltagare som tackade ja till en intervju. Av dessa var fyra skolkuratorer, två lärare och två rektor/biträdande rektor. Samtliga informanter förutom en av lärarna har antingen en ledande roll eller framträdande roll i antidiskrimineringsarbetet på skolorna. Då skolkuratorerna arbetar på två till tre skolor vardera är totalt 13 skolor representerade i studien. Av dessa var två friskolor och resterande 11 kommunala grundskolor. Skolorna varierar i storlek, i allt från ca 40 till ca 500 elever, samt

varierar geografiskt i den bemärkelsen att vara belägna centralt eller utanför Umeå. Vidare varierade skolorna inom vilka årskurser de erbjöd utbildning. Majoriteten, 11, av skolorna erbjöd utbildning i låg- och mellanstadiet medan fyra skolor också, eller enskilt, hade hand om årskurser på högstadiet.

Varför en så stor andel av rektorer och lärare tackade nej eller inte svarade kan det finnas olika förklaringar till. Ett vanligt svar från lärarna var att de ej hade tid på grund av en hög arbetsbelastning. Flera rektorer valde också att inte ge ut kontaktuppgifter eller vidarebefodra intervjuförfrågan till sin skolpersonal på grund av omständigheter som rörde den pågående covid-19 pandemin eller för att skolorna fått ett flertal liknande förfrågningar och ansåg att det blev ett för tidskrävande och störande moment i personalens arbetsmiljö. En annan möjlig förklaring kan ha att göra med ämnet för intervjun, att ämnet inte prioriteras, var tilltalande för skolpersonalen eller att de inte kände sig bekväma med att bli intervjuade om vilket antidiskrimineringsarbete de själva och deras skola bedriver. En selektionseffekt (Pripp, 1999) kan därmed ha uppstått där de som valt att delta är särskilt engagerade och säkra på sitt eget och skolans antidiskrimineringsarbete medan skolpersonal som känner sig osäkra eller la ner mindre tid och energi på området inte blivit representerade i datamaterialet.

5.3 Datainsamling

En kvalitativ datainsamlingsmetod med semi-strukturerade intervjuer lämpar sig väl då jag med studien vill fånga lärares subjektiva upplevelser och synsätt för att få en djupare förståelse kring lärares förhållningssätt och antaganden i förhållande till antidiskrimineringsarbetet. Genom semi-strukturerade intervjuer kan ett brett material med den intervjuades egna reflektioner, upplevelser och erfarenheter inhämtas. Intervjuer möjliggör dessutom att den intervjuades språkbruk och normer till viss del kan inhämtas (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015, 53). Den valda datainsamlingsmetoden kan vidare generera data, beskrivningar och tolkningar av antidiskrimineringsarbetet i grundskolan, som grund för en WPR- analys. En intervjuguide med öppna frågor och följdfrågor användes därmed vid intervjuerna. Arbetet med aktiva åtgärder förutsätts här ha mening för informanten i dess yrkesroll och sammanhanget då intervjun till vissa delar redan är bestämd (Lantz 2013, 68). Genom att intervjuerna är semi-strukturerade får informanterna utrymme att själva utveckla sina uppfattningar och upplevelser kring ämnet utan att frågorna begränsar samtalet alltför mycket (Myers, 2013). På så sätt kan de områden som

studien ämnar att undersöka utgöra ramen för samtalet, samtidigt kan nytt och nyanserat innehåll som, från teori eller tidigare forskning, inte är väntat komma fram. Samtliga intervjuer genomfördes via videosamtal med anledning av den pågående covid-19 pandemin och varade mellan 50-60 minuter. Det tidsspann som jag och deltagarna i förväg kommit överens om försäkrade att det fanns gott om tid för informanterna att tala om ämnet utan tidspress. Samspelet under intervjuerna upplevde jag var avslappnad snarare än formell även om jag som intervjuare eftersträvade att upprätthålla en neutralitet och professionalitet i de frågor jag ställde. Då delar av intervjuämnet skulle kunna upplevas som privat var alla frågor som ställdes formulerade i relation till informanternas yrkesroll, ej till dem som privatpersoner.

5.4 Dataanalys

Studiens analytiska verktyg är inspirerad från Bacchis (2009) WPR-metod. Den teoretiska bakgrunden till metoden återfinns under kapitlet Teoretiskt ramverk. Bacchi presenterar ett analyschema bestående av sex delfrågor. Utifrån denna studies syfte har jag i mina analytiska frågor inspirerats av fråga 1, 2, 4 och 5 i Bacchis analysmodell. Fråga 3 och 6 uteslut därmed, vilket innebär att fokus inte kommer läggas på hur problemrepresentationerna uppstått, reproducerats, försvarats eller förändrats över tid och rum.

Utifrån studiens syfte kommer dessa fyra frågor inspirerade från Bacchis (2009) WPR-metod att guida analysen av datamaterialet: **(1)** *Hur framställs problemet med diskriminering, ojämlika villkor och kränkande behandling?* **(2)** *Vilka underliggande antaganden och förhållningssätt ligger till grund för och formar problemet?* **(3)** *Vad problematiseras inte i problemrepresentationen/antidiskrimineringsarbetet?* **(4)** *Vilka effekter (diskursiva, subjektiva, levda) skapas genom representationen av problemet?*

I bearbetningen av materialet användes ett tematiskt tillvägagångssätt då denna metod är bra för att identifiera och analysera mönster i datamaterialet (Braun & Clarke 2006, 79). Analysprocessen började redan vid transkriberingen av intervjuerna då jag skrev ned initiala tankar om materialet som dök upp. Därefter kodades hela datamaterialet systematiskt och koderna syntetiserades i olika kategorier som tydligast framgick. Utifrån dessa kategorier kunde specifika attribut delas in i preliminära teman och subkategorier. Vidare granskade jag teman så att de stämde överens med datamaterialets initiala koder och de utdrag ur intervjuerna som tagits

ut, och arbetade sedan fram tydligare namn på teman och subkategorier. Utgångspunkten var här att identifiera uttalade och implicita problem i materialet, både genom att först identifiera de insatser och arbete som beskrivs och genom skolpersonalens resonemang. Därefter delades dessa problembeskrivningar in i teman utefter *Skolornas undersökande arbete*, *Skolaktörernas problembild och syn på diskriminering*, och *Skolornas förebyggande och främjande arbete*. Sedan ställdes de fyra frågorna till varje tema för att således kunna nå en djupare förståelse av det som sägs och de tystnader som uppstår. Därmed skapades ett flertal underkategorier utifrån vad som problematiseras eller ej, underliggande antaganden för dessa och slutligen vilka effekter problemrepresentationerna har.

Aspekter ur materialet analyserades därmed på en latent nivå och inte endast från ett semantiskt tillvägagångssätt. Detta innebär att jag inte bara identifierat teman utifrån datamaterialets uttryckliga eller yttre betydelse utan har försökt identifiera och undersöka underliggande logiker och antaganden som har format det semantiska innehållet i datamaterialet (Braun & Clarke 2006, 84). I och med detta tillvägagångssätt har syftet men analysen varit att identifiera vissa aspekter av materialet snarare än att beskriva hela datamaterialet. Analysen syftar vidare inte till att bedöma de uttalanden som görs, utan ämnar att få syn på de premisser och antaganden som genererar de problemframställningar som framkommer. De teoretiska utgångspunkterna för studien påverkar vidare hur analysen av materialet görs. Nedan redogörs kortfattat för de fyra analysfrågorna.

Den första av frågeställningen som handlar om framställningen av problemet syftar till att synliggöra vilka implicita problem som finns representerade. Ofta finns det mer än ett problem representerat där problemen i sig kan vara motsägelsefulla. Den andra frågeställningen, om vilka grundläggande antaganden problemframställningen bygger på, söker identifiera föreställningar och premisser som konstruerar problemet. Detta innebär att forskaren identifierar vad som tas för givet i materialet, för att på så vis få klarhet i de begreppsliga logikerna. Syftet är här inte att identifiera aktörernas, i detta fall skolaktörernas specifika fördomar eller liknande, utan snarare att synliggöra det diskursivt formade meningsskapandet som möjliggör en viss typ av problemrepresentation (Bacchi, 2009). Policy består av abstrakta begrepp som kan vara mer eller mindre öppna för tolkning. Ett och samma begrepp kan bygga på gemensamma förgivettaganden eller betyda olika saker för olika personer. Den antidiskrimineringspolicy som aktiva åtgärder

utgör ska därmed först tolkas i enskilda skol-kontexter där en egen policy för att motverka diskriminering och ojämlika villkor upprättas på skolan. Därefter blir det ofta upp till var och en av personalen på skolan att tolka hur denna ska tillämpas i praktiken. Hur skolaktörer tolkar policyn om aktiva åtgärder och antidiskrimineringsarbetet i skolan, det vill säga vad problemet som ska lösas är, hur detta ska ske och hur arbetet bör organiseras kan därför få viktiga implikationer för hur antidiskriminering görs i skolan.

Den tredje frågan om vad som inte problematiseras i och med representationen av problemet syftar till att identifiera tystnaderna som uppkommer, det vill säga vilka perspektiv och alternativa problematiseringar som inte övervägs i och med en viss problemframställning. Genom att synliggöra alternativa sätt att se på problemet möjliggörs också andra åtgärder och förändringsstrategier för att ta sig an ett visst problem (Bacchi, 2009). Den fjärde och sista frågan om vilka effekter som problemrepresentationen får, syftar till en analys av de diskursiva, subjektiva och levda effekter som uppkommer till följd av problemrepresentationerna. Diskursiva effekter bygger på att diskurser som formar problemrepresentationerna kan hindra oss från att se utanför en viss diskurs. Subjektifikations effekter syftar till att diskurserna möjliggör och begränsar olika subjektpositioner, vilka formar människorna i dem och tenderar skapa grupper som genom problemrepresentationens ställs mot varandra. Ett grundantagande i WPR-analysen är att vissa grupper genom policyskapande och problemframställningar gynnas medan andra grupper missgynnas. En viss grupp eller individer kan även framställas som de ansvariga för ett visst problem. Levda effekter som en analytisk kategori syftar slutligen på det sätt som diskursiva och subjektseffekter påverkar människors liv och får skadliga effekter för grupper av individer (Bacchi & Goodwin, 2016). Genom att identifiera hur grupper av individer framställs kan vidare maktrelationer och över-och underordningar som konstrueras synliggöras.

5.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning har format studien då jag under hela processen förhållit mig till och strävat efter att upprätthålla dessa principer. Intervjudeltagarna har gett sitt informerade samtycke enligt informations- och samtyckeskravet, genom att deltagarna informerats om studien, intervjuans användning, samt om deltagandets frivillighet. Vidare har konfidentialitetskravet tillgodosetts genom att medverkandes identitet förblivit konfidentiella, och att all information lagrades och

avrappporterades på ett sådant sätt att enskilda individer eller skolor inte kan identifieras av utomstående. Namn som används i analysen är därmed fingerade. Intervjucitat från en informant är översatt från engelska till svenska och med anledning av att bibehålla anonymiteten till utomstående kommer inga detaljerade uppgifter om deltagarna eller skolorna därmed att ges. Slutligen innebar nyttjandekravet att den data som samlats in inte kommer användas för ett kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 2002).

5.6 Reflektion över metodval och begränsningar

Då grundläggande antaganden ofta är dolda vid beskrivningar av problem lämpar sig Bacchis (2009) WPR-analysmetod bra då den ifrågasätter de underliggande antaganden som problemet bygger på och då studien söker förståelse för hur ett politiskt område konstrueras och fylls med mening. WPR som verktyg möjliggör att problematiseringar av diskriminering, ojämlikhet och kränkande behandling som framkommer genom skolornas arbete och skolpersonalens tolkningar kan synliggöras och kritiskt granskas. WPR utgör därmed ett bra verktyg för att studera hur görandet av antidiskriminering konstrueras inom grundskolan. Med hjälp av en analys av problemrepresentationerna kan också maktrelationer studeras för att belysa de grupper som missgynnas av hur antidiskrimineringsarbetet görs. I och med detta arbetssätt kan viktiga insikter nås i hur policy och problemrepresentationer påverkar människor till det bättre eller sämre (Bacchi, 2009).

Då tolkning används som huvudsaklig analysmetod blir min egen förförståelse och grundläggande antaganden viktig att ta hänsyn till då dessa utgör grunden för de tolkningar som görs. WPR-ansatsen ifrågasätter idén om att policyskapare skulle vara objektiva experter som löser redan existerande problem, istället anses dessa vara subjekt vilka själva deltar i produktionen av problem definitioner. Samma sak gäller forskare som genom WPR ämnar studera hur problem konstrueras i ett givet material. Som forskaren kan en inte placera sig själv utanför de begreppsliga logikerna (Bacchi, 2009). Mina egna grundläggande uppfattningar och sociala position kan enligt detta resonemang således ha betydelse för studiens resultat och slutsatser. En del i arbetsprocessen har därför inneburit ett självreflexivt förhållningssätt och att tolkningar och teman granskats utifrån intervjucitat och det initialt kodade datamaterialet från dess semantiska innehåll. För att öka transparensen i diskursanalytiska studier kan utdrag och citat från materialet ge läsaren en insyn i informanternas egna formuleringar (Bergström &

Boréus, 2012). Jag kommer således redogöra för intervjuutdrag ur materialet för att ge läsaren en inblick i de analytiska kopplingar och slutsatser som görs.

Det fåtal intervjuer som genomförts ger vidare en begränsad bild av skolpersonalens tolkningar och grundskolors antidiskrimineringsarbete i praktiken. Ett bredare material hade kunnat generera fler nyanser och variationer i de problemframställningar som görs och synen på diskriminering, ojämlikhet, och kränkande behandling. Då en kvalitativ forskningsintervju riktar in sig på den intervjuades ståndpunkter (Bryman, 2018) innebär detta att den data som framkommer genom intervjuerna inte kan representera informanternas yrkesroll eller de skolor som intervjudeltagarna arbetar inom i sin helhet. Då WPR- analysen i denna studie appliceras på intervjuer istället för på policydokument blir en begränsning att materialet inte beskriver skolornas egna antidiskrimineringspolicy i sin helhet. Det är därmed möjligt att skolorna som studeras har andra och fler insatser i och med antidiskrimineringsarbetet än de som framkommer via informanterna. Däremot ger en WPR-analys av intervjumaterial en unik möjlighet att få insikter i hur antidiskrimineringspolicy tillämpas i praktiken och hur enskilda skolaktörer förhåller sig till policyn.

6. Resultat och analys

I denna del kommer studiens resultat redovisas och kombineras med analys då det faller sig naturligt inom WPR som metod. I del ett *Skolornas undersökande arbete* beskrivs hur skolorna kartlägger sin verksamhet samt vad som problematiseras i och med detta arbete. I del två *Skolaktörernas problembild och syn på diskriminering* redogörs personalens problembeskrivning av diskriminering och kränkande behandling, samt de antaganden som tycks påverka den problembeskrivning som görs och det antidiskrimineringsarbete som bedrivs på skolan. I del tre *Skolornas förebyggande och främjande insatser* beskrivs och analyseras de strategiska insatser skolorna bedriver och de problemrepresentationer som görs i och med dessa. Vidare diskuteras effekter av skolornas problemrepresentationer och vilka implikationer dessa kan ha för ett förändringsarbete. Fortsatt analyseras och sammanlänkas problem- representationerna till studiens teori och tidigare forskning. Avsnittet avslutas med en genomgång av alternativa problemframställningar från ett fåtal skolor som jag kallar för *Goda exempel*.

6.1 Skolornas undersökande arbete

Samtliga intervjufrågor som ställdes till informanterna formulerades i termer av antidiskrimineringsarbete, förebyggande arbete mot diskriminering eller främjande arbete för elevers lika rättigheter och möjligheter. När skolpersonalen berättar om det arbete som skolan gör hamnar däremot det åtgärdande arbetet mot kränkande behandling i centrum. På samtliga skolor utgör arbetet kring att upptäcka kränkningar samt utreda kränkingsanmälningar och incidentrapporter en central del i skolornas arbete. Samtliga av de intervjuade upplever att skolan har tydliga handlingsplaner och rutiner för om någon i personalen bevittnar eller på annat sätt får kännedom om att en elev upplevt sig blivit utsatt för kränkande behandling. Dock upplevdes rutiner ej vara lika tydliga för om elever upplever sig blivit diskriminerad. Johan säger så här:

Alltså det här kring kränkningar det är hemmaplan nu för det är så pass inarbetat satt vi vet att den som upplever det som en kränkning den har blivit kränkt och sen ska man hantera det utifrån det enligt lagen som säger det och det. Det här börjar sitta i ryggmärgen, det finns hur mycket planer som helst, och dokument och stödmaterial till just arbetet och kränkande behandling [...] det finns inte lika tydliga dokumentationsformer om man som elev upplever sig som diskriminerad av en vuxen som att det finns stöd om en elev upplever sig kränkt av en annan elev, så kan jag säga så att det är lite mer utmanande.

Utöver det åtgärdande arbete som skolorna gör hamnar kränkande behandling tillsammans med trygghet och trivsel i fokus även i skolornas undersökande och förebyggande arbete. Några av skolorna genomför en analys på alla inkomna kränkingsanmälningar och incidentrapporter under det gångna året för att kunna identifiera omfattning, typ och plats på de ärenden som anmälts för att vidare få en bild av vilka åtgärder som behöver tas. De vanligaste metoderna för att undersöka skolornas verksamhet är emellertid enkäter och trygghetsvandringar. Samtliga skolor genomförde årligen enkäter med elever, oftast med alla årskurser. Majoriteten av dessa enkäter var av generell karaktär och innehöll några frågor som rörde upplevelsen av trivsel, trygghet och om förekomsten av kränkande behandling. Desto sällsyntare var det att skolorna använde en separat enkät som ämnade att undersöka förekomsten av och riskområden för olika former av diskriminering. David beskriver den enkät hans skola använder sig av:

Det är väldigt allmänna frågor, till exempel för en förälder kan det vara 'Tycker du att skolan tar en aktiv hållning mot diskriminering?' Det är bara två frågor eller något relaterat till likabehandlingsplanen, så det är svårt att veta om det betyder väldigt väldigt bra eller väldigt dåligt från bara de två frågorna, men det ger oss fortfarande en indikation på vad vi kan göra bättre.

Risken med en sådan generell enkät är att det kan bli svårt att utifrån den urskilja reella risker och hinder för trakasserier och diskriminering inom skolans verksamhet.

Flertalet av skolorna genomförde också trygghetsvandringar av skolans lokaler och utemiljö med syfte att identifiera riskområden där elever inte känner sig helt trygga. Några skolor genomförde dessa trygghetsvandringar fysisk tillsammans med elevrepresentanter från skolans elevråd medan andra genomförde en teoretisk vandring med eleverna i helklass genom att titta på en karta över skolområdet, något som DO (2019) kallar för Husmodellen. Trygghet och trivsel får här en central del i antidiskrimineringsarbetet. I samtalen med skolpersonalen blir skolornas undersökning av elevernas upplevelse av trygghet och trivsamhet likställd med att identifiera problemområden med risk för diskriminering, trakasserier och ojämlikheter. Åtgärder för att öka trivsel och trygghet hos elever blir på samma sätt jämställd med åtgärder för att motverka diskriminering och trakasserier. En majoritet av skolorna har här valt att ha en gemensam plan mot diskriminering och kränkande behandling, där arbetet med de olika delarna till en följd naturligt sammanförs. Att genom den ovan beskrivna logiken inte särskilja på skolans båda uppdrag visar sig i detta fall bli problematisk då fokus i arbetet inte bara förflyttas från normer, ojämlika villkor och olika former av diskriminering, men då denna fokusförflyttning inte uppmärksammas utan tas för givet av de skolaktörer som har en ledande eller aktiv roll i skolans antidiskrimineringsarbete.

Alnebratt & Rönnblom (2016, 34) menar på att jämställdhetsarbete idag följer en neoliberal byråkratisk styrningslogik där jämställdhet görs mot mätbara mål. Det är det konkreta och mätbara som syns och på grund av detta läggs fokus där. Samma styrningslogik kan återfinnas i skolornas antidiskrimineringspolicy. Flera informanter trycker på att ett upprättande av tydliga och mätbara mål som kan utvärderas utgör en väsentlig faktor för att skolans policy inte bara ska bli en "hyllvärmare" utan integreras i skolans ordinarie arbetet. Vissa skolor har till exempel som mål att uppnå ett specifikt resultat inom trivsel eller trygghet på den standardiserade kommunenkäten. En möjlig förklarande faktor till att upplevelsen av trygghet och trivsel, men också förekomsten av kränkningar mellan elever hamnar i blickfånget kan därmed vara att dessa indikatorer är lättare att operationalisera och mäta i enkäter och anmälningar. Det blir också lättare att skapa tydliga mål och utvärdera resultaten från dessa. Att identifiera och synliggöra hur normer och föreställningar skapas och präglar verksamheten är däremot svårare att mäta samt svårare att skapa tydliga mål utifrån och utvärdera. Alnebratt &

Rönblom (2016) menar att om mål endast fungerar som ideal, innebär det ofta i praktiken att innebörden av målen och problemen blir svåra att förstå och en otydlig ansvarsfördelning skapas då policyn ska genomföras av alla överallt. Med en styrningslogik som bygger på mätbarhet och resultat torde dock förekomsten av trakasserier eller andra former av diskriminering kunna mätas på liknande sätt som förekomsten av kränkande behandling, vilket tyder på att det finns andra förklarande faktorer till varför detta i så pass stor utsträckning inte görs.

En möjlig förklaring till att trivsel men även trygghet hamnar i centrum kan också vara att dessa är nära kopplade till studiemiljön, där oordning och ett otrivsamt skolklimat ses som ett arbetsmiljöproblem. De grundläggande styrningslogikerna i formell utbildning som grundar sig i det pedagogiska uppdraget och elevernas måluppfyllelse av kunskapsmålen, där studiemiljön utgör en väsentlig faktor, kan därmed resultera i att en styrning mot jämlikhet får sekundär prioritet. Samtliga informanter beskriver skolans värld i termer som “oerhört snabb” och med “hundra olika uppdrag” samtidigt som lärare beskrivs som “ett stressat släkte” eller som “trötta och slitna pedagoger”. Studiemiljön på skolorna kan därmed anses vara det som blir nödvändigt att arbeta med i första hand för att uppfylla skolans andra uppdrag. Likaså visar tendensen att skolorna i en högre utsträckning hamnar i ett reaktivt åtgärdande arbete snarare än i ett förebyggande och främjande, på att det är de akuta konkreta incidenterna som blir nödvändiga och ges utrymme att arbeta med. Det faktum att det var svårt att få tag på deltagare till studien kan bero på skolpersonalens höga arbetsbelastning men kan också ha och göra med att ämnet inte prioriteras av alla skolor. Andra bidragande förklaringsfaktorer kan ges utifrån synen på diskriminering och de antaganden som görs i och med skolaktörernas och skolornas problematiseringar som kommer beskrivas och diskuteras nedan.

6.2 Skolaktörernas problembild och syn på diskriminering i skolan

Det vanligaste problemet inom skolorna upplevs vara ett problematiskt språkbruk bland eleverna. Språkbruket anses vara hård i sin karaktär och utgöra den vanligaste formen av kränkande behandling. I vissa fall har språket samband till diskrimineringsgrunderna då ord som “hora” eller “böj” används i nedvärderande bemärkelse. Kränkande behandling i fysisk form eller genom utfrysning anses också vara ett förekommande problem, om än inte lika utbrett. På högstadieskolorna uppgavs även kränkningar över nätet vara starkt problematiskt. Sällsyntare var det att informanter ansåg att sexuella trakasserier och trakasserier med samband till

diskrimineringsgrunderna var ett problem på skolan. Vissa informanter menade att det på skolan förekommer trakasserier kopplade till vissa diskrimineringsgrunder men inte andra. Ett exempel ger David som beskriver att de förekommit kommentarer eller en viss stigmatisering av transelever på skolan men att man i nuläget inte har problem med trakasserier kopplade till etnicitet, "vad vi har haft tidigare, om vi hade något att göra med rasism, har det hanterats ganska snabbt och ganska effektivt, jag tror inte att det någonsin har varit ett problem".

I skolpersonalens problembeskrivningar ovan blir de andra formerna av diskriminering, utöver trakasserier samt sexuella trakasserier i vissa fall, till en hög grad utelämnade. I informanternas utsagor återfinns här en föreställning om att diskriminering inte förekommer här hos oss. Diskriminering, trakasserier eller andra kränkningar som kan ske mellan personal och elev eller mellan elev och skolan, i form av skolans bestämmelser, bristande tillgänglighet etcetera, ansågs vara icke-förekommande av nästan samtliga informanter. Dessa uppfattningar stämmer överens med Czarniawska & Calás (1998) resultat om att diskriminering oftast anses ske 'någon annanstans' och inte som en del av ens egna sammanhang eller person.

6.2.1 Antaganden om diskriminering

Från intervjuerna kan några begreppsliga logiker om diskriminering som fenomen och antaganden om yngre elever identifieras. I samtalen med skolpersonal framkommer det att diskriminering som fenomen generellt associeras med en form av diskriminering - direkt diskriminering. Andra former av diskriminering som indirekt diskriminering, bristande tillgänglighet eller instruktioner att diskriminera var oftast inte något som informanterna reflekterade över eller som skolorna tog hänsyn till i kartläggningen eller de åtgärdande insatserna. I de fall då trakasserier eller sexuella trakasserier togs upp särskildes dessa från det generella begreppet diskriminering. Tar man endast hänsyn till direkt diskriminering, trakasserier eller sexuella trakasserier, som alla handlar om en individs agerande mot en annan individ, kan detta förstärka och legitimera att problemet placeras på individer. I likhet med vad Czarniawska & Rhodes (2006) kunnat se, bygger en sådan problemframställning på en föreställning om att individuella skillnader bör kunna förklara enskilda fall av diskriminering eller kränkande behandling.

Vidare var det flera av informanterna som i intervjuerna tryckte på att barn inte kan diskriminera andra barn. Ett exempel är från Johan:

Kring diskrimineringsgrunderna är det inte lika mycket och barn diskriminerar ju inte barn i någon mening också. [...] det finns inte lika tydliga dokumentationsformer om man som elev upplever sig som diskriminerad av en vuxen som att det finns stöd om en elev upplever sig kränkt av en annan elev.

Återigen antas diskriminering här syfta på formen direkt diskriminering. I fallet av direkt diskriminering är detta konstaterande korrekt i den mening att elever som befinner sig på samma maktposition inte kan göra sig skyldig till direkt diskriminering i juridisk mening (Skolverket, 2019). Däremot medför, i detta fall, en ensidig uppfattning av konceptet diskriminering att trakasserier och sexuella trakasserier mellan elever osynliggörs. Skolpersonalens fokus på direkt diskriminering och övertygelse om att elever inte kan diskriminera varandra, kan därmed delvis utgöra en förklarande faktor för antagandet att diskriminering och i många fall trakasserier inte utgör ett problem på skolorna. I likhet med påståendet om att barn inte kan diskriminera barn, återfanns även ett antagandet om att barn inte besitter värderade fördomar. Åsa förklarar:

Jag tänker också att barn är ganska självklara och lite mer inte ifrågasättande, de har liksom inte fördomar på samma vis, de är lite mer öppna, de kan tycka att någon är gammal men det betyder ingenting med det. Utan de kan tycka att du är ju jätte gammal, ja det betyder bara att jag är jättegammal i förhållande till dem själva men det finns inget diskriminerande i det dem säger.

Detta resonemang om att yngre elever inte kan internalisera ojämlika värderingar och normer innebär i sin tur att skolan inte heller kan jobba med dessa med de yngre eleverna. Vidare framförs ett förhållningssätt om att yngre elevers förståelse för mer komplexa frågor kraftigt begränsar möjligheten till att bedriva ett antidiskrimineringsarbete med denna grupp. Denna logik visar sig genom att låg- och delar av mellanstadiet i lägre utsträckning får tar del av eller blir delaktiga i skolans antidiskriminerings- och värdegrundsarbete jämfört med elever från cirka årskurs 5-9. Åsa beskriver:

När det gäller de yngsta barnen så skulle jag vilja säga att man mer utgår ifrån varje barns upplevelse och känsla medan när det gäller de äldre barnen kan man också titta på och ställa frågor kring diskrimineringsgrunderna. [...] Om man ska vara riktigt ärlig så kan vi säga så här, vi har ganska homogen barngrupp och inte så mycket olika etniska tillhörigheter, dem finns men de är få, och då kan det bli en diskussion utifrån kulturella aspekter med dem lite äldre men inte på samma sätt med dem yngre skulle jag säga. När det gäller könsöverskridande identitet, ja det kanske man börjar diskutera någonstans i 5:an- 6:an också men inte i årskurs 4 utan där är det ju mer du och din kropp liksom.

Denna typ av resonemang är intressant i och med det faktum att förskolan har samma krav på sig att jobba för att motverka diskriminering och främja alla likas rättigheter och möjligheter som grundskolan har, trots den ringa åldern på barnen (SFS: 2016:828).

6.3 Skolornas förebyggande och främjande insatser

I likhet med hur skolorna undersöker risker och hinder i verksamheten, definieras problemet med diskriminering, trakasserier och ojämlika villkor främst i relation till elevernas trygghet och trivsel i skolornas förebyggande insatser. De förebyggande åtgärder som angavs riktades i stor utsträckning mot dessa otrygga platser som identifierats i kartläggningen, såsom toaletter, omklädningsrum, matsal, fotbollsplanen eller vid busshållplatsen. Utifrån detta beskrevs olika aktiva åtgärder, den vanligaste innebar att tillsätta vuxenförstärkning på dessa otrygga platser i form av rastvakter, matsalsvakter etcetera. Andra åtgärder kunde vara att göra anpassningar i den fysiska miljön, såsom att 'piffa upp' toaletterna eller sätta in extra städning. Vidare skulle skolpersonalen, och i vissa fall även kamratstödjare eller elevskyddsombud hålla uppsikt, agera och tillrättavisa elever vid icke-önskvärt språkbruk eller beteende. Andra förebyggande insatser som samtliga skolor jobbar med handlar om elevers språkbruk, att upprätthålla en lugn studiemiljö och arbeta med skolans och klassen ordnings- eller trivselregler som innefattar hur man ska bete sig och behandla varandra.

De vanligaste främjande insatserna skolorna jobbar med innefattar relationsarbete genom gruppstärkande eller samarbetsövningar, rastaktiviteter, kooperativa arbetsmetoder i undervisningen, fadderverksamhet, klassmentorer och hemklassrum. Andra vanliga insatser riktar in sig på värdegrundsarbete genom värderingsövningar, undervisning i barns- och mänskliga rättigheter och genomgång av diskrimineringsgrunderna med eleverna. Här var det några skolor som använde sig av särskilda lektionstider som ämnades användas till annat än den 'ordinarie undervisningen' däribland den undervisning och de övningar som beskrivits ovan.

Utifrån dessa problem framställningar ligger fokus på låg- och mellanstadiet främst på att "uppfostra elever i sociala sammanhang" där konfliktlösning och hur man beter sig mot varandra ses som en social färdighet som barn och unga behöver träna upp. På högstadiet, men även på låg- och mellanstadiet utgår arbetet från att eleverna behöver medvetandegöras om människors olikheter och anskaffa kunskap om diskrimineringsgrunderna. Fastän det anses att skolan ska

bedriva ett värdegrundsarbete med alla elever, attribuerar informanterna majoriteten av alla kränkningar och problematiskt beteende till ett fåtal elever. Tanya ger ett exempel på detta:

Sedan är väl ett stort problem att man har de här eleverna som inte liksom har förmågan att bete sig schysst utan det händer liksom bara en massa saker. Jag tycker egentligen det är ett större problem än det här, jamen om man liksom tänker det här uttänkta, att man medvetet försöker kränka någon. [...] Jag kan känna att det ju ofta är samma barn som är inblandade i liknande saker liksom år efter år. Så då kan jag känna ibland att då har man diskussioner i helgrupp eller de får komma med förslag, och så har man kanske 90% som liksom fixar det här hur bra som helst. Ibland kan jag känna att hur mycket tid ska jag lägga på det.

Ett flertal informanter pekade också ut elever med diverse neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som de som främst kränker andra på grund av en oförmåga att bete sig på ett socialt accepterat sätt.

6.3.1 Diskrimineringsgrundernas prioritet i de strategiska insatserna

Från intervjuerna framkom att fler insatser gjordes utifrån vissa diskrimineringsgrunder i förhållande till andra. Därmed problematiseras också vissa diskrimineringsgrunder mer än andra. Två diskrimineringsgrunder som gavs mycket fokus var etnicitet och religion. Annelie beskriver likt andra informanter att diskriminering främst utgör ett problem på de skolor som har en större populationen bestående av elever och föräldrar med utländsk bakgrund:

Dels så jobbar jag ju på några skolor, och har också jobbat på en del invandrartäta skolor, där det visst förekommer diskriminering, både mellan svenska barn och barn från andra länder, men främst mellan invandrarbarn, om jag säger mellan olika grupper mot varandra, det kan vara kurder mot somalier till exempel, där föräldrarna också har den uppfattningen, där vi får jobba ganska hårt i skolan, för det får inte vara diskriminering på grund utav hudfärg eller varifrån man kommer eller så, även om det är liksom två grupper som kommer utanför Sverige så.

I det fall då vuxnas värderingar och fördomar uppmärksammades som problematiska, vilket få informanter gjorde, tillskrivs även dessa vara religiösa eller etniska-kulturella föräldrars värderingar. Annelie ger vidare ett exempel på detta:

När man har haft, ibland när det gäller samkönade föräldrar också liksom då den här krocken med både vissa religioner, men även krocken då med elever som kommer från andra länder där man då absolut inte får ha samkönade förhållanden till exempel. Alltså det är ju en katastrof, och då måste man jobba med dem värderingarna. [...] Och du kan också få föräldrar på dig som tycker att liksom mitt barn ska inte läsa om vissa saker, och då måste du också vara en tuff pedagog och säga att jo i Sverige är det så.

Behovet av ett värdegrundsarbete och arbete med diskrimineringsgrunderna etnicitet och religion då religiösa eller elever med utländsk bakgrund finns representerade på skolan tyder på att diskriminering, ojämlikhet eller kränkningar utgör ett problem endast i och med dessa gruppers närvaro. Både i form av egen utsatthet och i form av 'förövaren'. Annelie fortsätter:

Om man tittar då på skolan där vi har många olika trosuppfattningar där blir det ju per automatik att man pratar om trosuppfattning, medan man på den här lilla byskolan kanske inte gör det på samma sätt och där pratar man kanske inte diskriminering när det gäller etnicitet heller lika mycket, men man måste ju ta upp det. Men det är lätt att eftersom det inte finns några barn från andra länder där så varför ska man prata om det, alltså typ.

Att förekomsten av diskriminering associeras främst till en viss diskrimineringsgrund påverkar i sin tur synen på de övriga diskrimineringsgrunderna, med risk att dessa bortprioriteras i de kartläggningar som görs och de insatser som planeras, något som blir synligt i och med de strategiska insatserna som beskrivs.

Utöver ett fokus på etnicitet och religion på de skolor med elever med utländsk bakgrund riktades också fler insatser in sig på att motverka könsföreställningar hos elever och motverka könsskillnader i skolan, där problemet framställs vara pojkars sämre studieresultat och tjejers begränsade möjligheter att delta i aktiviteter på skolan såsom i fotboll på rasterna. Vikten av att skolpersonalens förväntningar på och bemötande av flickor och pojkar är likvärdig togs upp, samt att praktiker som könsuppdelning inte ska användas. En del insatser gjordes också för att främja gemenskapen mellan elever i olika åldrar, genom fadderverksamheter, rastaktiviteter och andra gemensamma aktiviteter såsom ett samarbets-VM.

Insatser för att motverka risker för diskriminering och trakasserier utifrån funktionsnedsättning, sexuell läggning, könsöverskridande identitet eller uttryck var däremot inte lika vanliga eller konkreta. Utöver att sexuell läggning och könsöverskridande identitet eller uttryck togs upp under sex och samlevnadsundervisningen för de äldre eleverna runt årskurs fyra och upp, var det endast någon informant som tog upp en konkret insats genom att jobba med representativt material där olika typer av relationer och familjebildningar visades och samtalades kring. Gällande funktionsnedsättning talade flera informanter om tillgängligheten av lokalerna, vilket ansågs vara ett icke-problem då lokalerna var anpassade och tillgängliga för specifikt rörelsehindrade elever. En informant tog även upp andra anpassningar i den fysiska lärmiljön som en skola gjort genom att till exempel sätta upp skärmar, och ha hörselkåpor tillgängliga för elever som behöver ett sådant hjälpmedel. I dessa resonemang läggs vikt vid att kontrollera

risker för bristande tillgänglighet och extra anpassningar. Risker för andra former av diskriminering eller trakasserier i samband med elevers funktionsnedsättningar blir däremot inte uppmärksammade.

Från samtalen med skolpersonal och skolornas strategiska insatser framkommer det också att det ibland uppstår dilemman mellan olika diskrimineringsgrunder. Ett exempel är då det i en enkät framkommer att eleverna känner sig otrygga vid toaletterna. Som en förebyggande åtgärd väljer då skolan att införa kill- och tjej toaletter efter önskningar från majoriteten av eleverna, istället för att behålla könsneutrala toaletter. I och med denna åtgärd då skolan vill ta hänsyn till elevernas upplevelse av trygghet kopplat till kön utesluts dock elever med en könsöverskridande identitet eller uttryck helt. Dessa elevers erkännande och upplevelse av trygghet antas om än omedvetet således inte vara lika viktigt. En åtgärd som denna kan öka stigmatiseringen av dessa elever samt skapar också möjligen fler risker till trakasserier av eleverna i samband med toalettbesök.

6.4 Underliggande antaganden och utelämnad problematik

I de problemframställningar som återfinns framkommer dels ett fokus på individer, elever och på “andra kulturer och trosuppfattningar. De ovan beskrivna problemrepresentationerna bygger på ett underliggande antagande om att det är individer som är problematiska, både när det kommer till förövarna och de som utsätts. Genom att diskriminering, trakasserier och kränkande behandling ses som ett fenomen som uppkommer mellan två individer riskerar den kontext där dessa ageranden tillåts ske förbises (Keisu, 2018). I och med detta sätt att beskriva och lösa problemet med individer som kränker och trakasserar tar en inte hänsyn till problematiska strukturer och begränsande normer som tar plats både hos personalen, i skolan och i samhället i stort, som i sin tur bidrar till att ojämlikhet, diskriminering och trakasserier sker på ett strukturellt plan (Martinsson & Reimers, 2008). Risker för diskriminering, trakasserier och ojämlika villkor utifrån skolans organisering av utbildning, undervisningsformer, pedagogiskt material, prov och betygssättning, studiemiljö, friluftsdagar och avslutningar med mera negligeras därmed.

Även i det flesta fall då informanter tar upp eventuella svårigheter med personalen återfinns ett individfokus då det framställs vara enstaka lärare som har ett förlegat förhållningssätt, som inte är vidare intresserad av ämnet eller som bara inte har förmågan att undervisa om dessa områden på ett bra sätt. David beskriver här hur lärares engagemang kan

variera, samtidigt som han är övertygad om att lärarnas grundvärderingar överensstämmer med antidiskrimineringspolicyns grundläggande mål:

Eftersom vi är i ett samhälle där människor naturligtvis har olika åsikter om jämlikhet, det borde inte hända, det borde vara samma åsikt men jag kan inte ändra någons åsikt om det. Och vi har lärare som kanske inte känner så passionerat för dessa ämnen, definitivt har vi inte personal som är emot jämlikhet men vi kanske har lärare som kanske inte tycker att det är det viktigaste att prata om.

Utöver ett individfokus återfinns också ett fokus på elever då det är eleverna som behöver lära sig rätt och fel, lära sig relationsarbete, konfliktlösning samt förvärva mer kunskap om hur människor på olika sätt är olika samt om deras rättigheter. I problemframställningarna ovan som fokuserar och problematiserar eleverna anses inte de vuxna som bärare av problematiska normer, värderingar, fördomar eller beteenden. Problem som angick de vuxna själva i skolan handlar istället främst om ett behov av att vuxna behöver vara uppmärksamma och övervaka elever samt att "våga vara vuxen", det vill säga, att ingripa vid allt oacceptabelt beteende och språkbruk hos eleverna och påminna dem om ordningsregler. Att vuxnas egna beteenden eller att faktorer inom skolan som påverkar och skapar en ojämlik maktordning inte anses vara en bidragande faktor till diskriminering, trakasserier eller kränkande behandling får tydliga konsekvenser för hur antidiskrimineringsarbetet organiseras och genomförs på majoriteten av skolorna. Resultatet tyder på att det finns stora brister i nästan samtliga skolor när det kommer till att granska de läromedel som används, skolans rutiner, riktlinjer och organisering, samt bristande granskning av lärares arbetsätt och utformning av undervisningen, utifrån diskrimineringsgrunderna.

Slutligen återfinns ett fokus på etnicitet i problemframställningarna som verkar bygga på ett antagande om att diskriminering eller trakasserier som fenomen främst sker till bakgrund av individens etniska tillhörighet eller religion, både som anledning till att bli utsatt men också som en anledning för att själv trakassera andra. I dessa resonemang tillskrivs problemet med diskriminering främst tillhöra gruppen religiösa och barn och ungdomar med utländsk bakgrund, snarare än att fokus läggs på att ojämlika maktrelationer och diskriminerande strukturer återfinns i skolan oavsett sammansättningen av elever. Vidare antas att ojämlika och ojämslida värderingar främst tillhöra vissa religiösa och etniska grupper av föräldrar som i sin tur också påverkar barnen. Att problematiska värderingar återfinns hos vuxna inom alla delar av vårt samhälle, även inom skolan misslyckas därmed också att synliggöras. Kopplingen mellan etnicitet, diskriminering och barn med utländsk bakgrund som också antas i denna

problemframställning negligerar i sin tur Sveriges inhemska nationella minoriteter såsom samer, sverigefinnar, tornedalingar, romer eller judar. Vidare visar detta tankesätt, genom att fokusera på den elevgrupp som finns i skolan, ett antagande om att skolans syfte i och med antidiskrimineringsarbetet endast anses vara att förhindra diskriminering och trakasserier på den aktuella skolan snarare än att förmedla kunskap och önskvärda värderingar till elever för att på ett vidare plan och i framtiden motverka att diskriminering och trakasserier sker i samhället i stort.

6.5 Effekter av representationen av problemet

Beroende på de problemrepresentationer som görs på skolorna och de antaganden som ligger till grund för dessa skapas skilda möjligheter och begränsningar för att uppnå det mål som aktiva åtgärder idag syftar till, att upphäva ojämlika villkor och förändra de strukturer som ligger till grund för att diskriminering sker (Swanstein & Henrikz, 2018). De ovan beskrivna problemrepresentationer kan kopplas till Meyerson & Kolbs (2002) feministiska genusteori om förändring, framförallt de ansatser de beskriver som liberal individualism och liberal strukturalism. Inom den liberala individualistiska ansatsen attribueras problemen för att uppnå förändring till brister hos individer, i detta fall till elevers tillkortakommanden gällande attityder, mognad, förmåga till konfliktlösning, eller brist på kunskap och förståelse om människors olikheter samt rätt och fel. Skolornas lösningar på problemet med elevernas attityder, beteende och språkbruk bestod här till en stor del av att förse eleverna med information och kunskap. Det problematiseras dock inte hur kunskapen ska bidra till en ökad jämlikhet, istället är det själva anskaffandet av kunskapen som framställs som lösningen. Alnebratt & Rönnblom (2016) menar på att kunskap i sig självt inte leder till förändring. Att ha kunskap om maktrelationer är ett viktigt första steg men detta måste följas av ett arbete med att se sina egna föreställningar och hur de påverkar människor i syfte att förändra rådande maktrelationer och strukturer.

Insatser som har sin grund i ansatsen skillnadsperspektiv där problemet anses vara att skillnader värderas olika var mer sällsynta, några skolor arbetade på så sätt att man uppmärksammade olika högtider från olika kulturer eller andra dagar som lyfter människors olikheter. En majoritet av skolornas insatser för att främja jämlikhet innebär också att eleverna ska känna till människors olikheter och lära sig respektera dessa samt få kunskap om de olika diskrimineringsgrunderna. de los Reyes och Martinsson (2005) menar på att man genom att tala

om olikheter och skillnader mellan människor tenderar att förflytta fokus från det som egentligen är centralt, det vill säga skillnader i de sociala relationernas över-och underordning. Om fokus endast ligger på att man ska acceptera och ställa sig positiv till människors olikheter, förblir skillnader i inflytande och tillgång till resurser och makt oproblematiska (de los Reyes, 2001). Vad det är som ligger till grund för elevernas språkbruk och beteenden, och vilka normer som produceras och upprätthålls, angavs i och med dessa ansatser inte vara ett problem som skolorna behöver arbeta vidare med. Genom att endast använda förändringsinsatser som kan länkas till ansatsen liberal individualism eller skillnadsperspektivet kommer de önskade resultaten troligtvis inte uppnås då andra faktorer på skolan som upprätthåller en orättvis maktordning förblir oförändrade, även om kunskapen bland enskilda elever kan ökas.

Ansatsen liberala strukturalismen innebär att problemen kopplas till strukturer (Meyerson & Kolb, 2002), vilket visade sig genom att de vuxna i skolan ansågs behöva upprätta nya procedurer och organisera sitt arbete efter vissa otrygga områden på skolan samt jobba med ordningsregler och normer för språkbruk. Dessa insatser bygger därmed på ett antagande om att vissa strukturella faktorer måste förändras för att skolan ska kunna motverka kränkningar och diskriminering av elever. Däremot anses de vuxna på skolan inte som en del av dessa problematiska beteenden och normer. Genom att skolor använder insatser kopplade till den liberal strukturalistiska ansatsen där skolpersonalen organiserar sig för att skapa ordning på skolan och förhindra kränkningar, kan detta ge vissa positiva effekter, men i grunden förblir de privilegier och maktordningar som villkorar ojämlikheten intakta (Meyerson & Kolb, 2002). De främjande och förebyggande insatserna skolorna främst använder sig av riktas därmed mot de identifierade konsekvenserna av problemen så som otrygga områden eller nedsättande språkbruk, utan att nödvändigtvis identifiera problemet i sig.

DO (2015, 9) beskriver att den så kallade Husmodellen som de flesta av skolorna använde sig utav i kartläggningen av verksamheten, men som de kallade för trygghetsvandringar, utgör ett verktyg och stöd för kritiska reflektioner och samtal om kränkningar och vilka normer som präglar den egna verksamheten. Av skolornas användning av både fysiska och teoretiska trygghetsvandringar över skolans olika områden, framkommer det dock att fokus ligger på just trygghet och trivsel, och de insatser som tagits fram genom detta verktyg främst riktas mot eleverna själva och deras relation till varandra. En koppling till de samhälleliga normer som tar sig uttryck i skolorna och ett normkritiskt perspektiv både i undersökningen av skolans

verksamhet och i det främjande och förebyggande arbete som bedrivs saknas därmed. Denna framställning av problemet blir synlig i hur skolorna organiserar sitt undersökande arbete. De kartläggningar som görs innefattar oftast vad som kan påverka eleven på en individnivå men sällan på en grupp- eller organisationsnivå. Ett systematiskt arbete där man granskar skolans verksamhet som helhet eller en struktur som uppmuntrar lärare att själva och tillsammans reflektera över sin egna undervisning och sitt bemötande av elever förblir frånvarande. Konsekvenserna av detta blir följaktligen att risker för diskriminering och hinder för lika villkor utifrån skolans verksamhet troligtvis inte upptäcks och därmed inte heller åtgärdas.

I skolornas främjande insatser verkar fokus i många fall vara på att gå igenom alla diskrimineringsgrunder snarare än att diskutera människors och elevers skilda erfarenheter och livsvillkor. Responser från ett flertal av informanterna tyder på att det finns en missuppfattning om vad arbetet med aktiva åtgärder utifrån diskrimineringsgrunderna innebär. Från intervjuerna syntes en tendens till att skolpersonalen antar att arbetet med antidiskriminering begränsas till att handla om att utbilda om de olika diskrimineringsgrunderna med eleverna. Då yngre barn inte ansågs kunna ta del av en sådan undervisning blev de i högre grad utelämnade från antidiskrimineringsarbetet. I själva verket kan antidiskriminering jobbas med på en mängd olika sätt och därmed åldersanpassat. Som ett exempel jobbade en skola mycket med representation i böcker och historier och samtalade om dessa ämnen, såsom att familjekonstellationer kan se ut på många olika sätt, eller att pojkar och flickor har kläder eller intressen som inte överensstämmer med de typiskt kvinnligt eller manligt kodade sådana. Denna typ av värdegrundsarbete och utbildning där man tillsammans med eleverna diskuterar och reflekterar utifrån ett normkritiskt perspektiv har tveklöst en plats i det främjande och förebyggande antidiskrimineringsarbetet. Utöver detta ska dock en undersökning av risker och hinder inom verksamhetens olika områden göras utifrån samtliga diskrimineringsgrunder, inte endast utgå från elevernas generella upplevelse av trivsel och trygghet i skolan. Från informanterna beskrivs endast fyra av de tretton skolorna basera sin kartläggning utifrån alla diskrimineringsgrunder.

Ett grundantagande i WPR-analysen är att vissa grupper gynnas medan andra missgynnas i och med policy skapandet (Bacchi, 2009). Genom att problemet i skolan främst representeras vara kränkande behandling snarare än ojämlika maktrelationer, trakasserier och diskriminering av marginaliserade grupper, kan detta fokus på kränkningar utifrån ett intersektionellt perspektiv argumenteras vara ett sätt att utgå från vita, heterosexuella, sekulära och medelklass elevers

upplevelser. Detta trots att vi idag vet att elever som innefattas i sociala kategorier som faller utanför normen löper större risk att utsättas för kränkande behandling och mobbning (Annerbäck, 2014). Genom denna problematisering blir det implicita målet med skolans arbetet att upprätthålla individens rätt till att inte utsättas för kränkningar och diskrimineringar i och med sin utbildning, snarare än att uppnå jämlikhet på ett vidare plan. Genom att på detta sätt fokusera på individuella incidenter av kränkningar, uppkommer inget direkt behov av att demontera system av makt och privilegier (de los Reyes & Martinsson, 2005). Därförutom fokuserade problemframställningarna i störst utsträckning på diskrimineringsgrunderna etnicitet, religion och kön. Problemen med ojämställdhet eller diskriminering talades dessutom om i relation till kön eller till etnicitet som separerade från varandra, vilket visar på en avsaknad av ett intersektionellt perspektiv i problemdefinitioner och i arbetet som bedrivs.

Utöver att problemframställningarna präglas av ett individ- och elevfokus kopplas problemet med diskriminering främst till gruppen religiösa och elever med utländsk bakgrund. I och med samtalen med informanterna framträdde en logik baserad på att förekomsten och omfattningen av diskriminering, trakasserier eller rasism är avhängig "invandrades" närvaro på skolan. Detta snarare än att fokus läggs på att ojämlika maktrelationer och diskriminerande strukturer återfinns i skolan oavsett sammansättningen av elever. Att göra de som drabbas av diskriminering eller trakasserier ansvariga för dess omfattning bortser från att problemet enligt Dahl och Lundgren (2006, 303) i grunden är det vita majoritetssamhällets. En sådan problemrepresentation stärker ett skillnadsskapande av 'vi' och 'dem' inom skolan som kan få negativa konsekvenser för de elever som refereras till som 'dem andra' då detta förhållningssätt riskerar att stigmatisera dessa grupper. Tidigare forskning har uppmärksammat att denna typ av andrafiering associeras med negativa förväntningar på och bemötande av dessa elevgrupper (Dahl & Lundgren 2006, 302).

Slutligen var Meyerson och Kolbs (2000) fjärde ansats processperspektivet som införlivar ett helhetsgrepp på skolans förändringsarbete sällsynt. I två skolor där en och samma skolkurator leder antidiskrimineringsarbetet kunde denna ansats återfinnas, även om processperspektivet enligt skolkuratoren inte internaliserats av samtliga inom skolorna eller i skolorna i sin helhet. Andra informanter anammande även ett självreflexivt och normkritiskt perspektiv på ett personligt plan, något som däremot ofta inte representerades i skolans undersökande, förebyggande eller främjande arbete. Vidare återfinns också enskilda insatser på andra skolor

som kan kopplas till denna ansats. Problemrepresentationer och exempel av dessa kommer att redogöras för nedan.

6.6 Goda exempel

I informanternas problembeskrivningar och skolornas insatser, som kan liknas vid ansatsen processperspektiv (Meyerson & Kolbs, 2000), finns inget grundläggande antagande att det är eleverna, deras beteende eller språkbruk som är grundproblemet. Elin säger till exempel:

Det handlar som sagt att vara medveten och att vi som skola tänker att jamen eleverna kan ju inte diskriminera varandra, men vi som skola eller som personal eller som institution kan ju diskriminera, alltså utifrån hur vi lägger upp saker och ting [...] Så jag tror det är lätt att fokusera på barnen att det är barnen som ska liksom bli medvetna men jag tror mycket handlar om att vi vuxna ska kunna se strukturer kunna se vad som händer, att det börjar också med oss, hur vi lägger upp det, hur vi fördelar ordet, vad vi har för förväntningar på barnen, mycket sådana saker.

Istället framställs problematiken i skolan i förhållande till ett samhällsligt perspektiv där samma problematik som råder i skolan återfinns på en samhällsnivå. Samhällets värderingar och normer ansågs därmed prägla skolans verksamhet, eleverna och likaså de vuxna. Ett normkritiskt perspektiv tillämpades där arbetet med de olika diskrimineringsgrunderna, platser på skolan och undervisningens utformning syftar till att belysa och ifrågasätta existerande normer, identifiera privilegier för de som omfattas av normen och granska den egna positionen i denna normering (Bromseth & Darj 2010). Sara beskriver vikten av att alltid förhålla sig självreflexiv och kritisk till de insatser man gör, och dessutom utgå från de specifika förutsättningar som finns på en individ- och gruppnivå:

Jag tycker att man alltid måste vara otroligt kritisk till det man gör och granska sig själv väldigt mycket. Sedan alltid när man jobbar med de här frågorna så behöver man tänka så här, nu ska vi prata näthat, okej vad är jag i för klass nu, vad finns det för typ av elevgrupp här, hur behöver det här förberedas, här finns det elever inom NPF-spektrumet, som tycker att det här är jättesvårt att diskutera, hur behöver vi lägga upp frågorna då, eller här finns det någon som har blivit jätte utsatt för det här. Jag är allergisk mot alla former av fyrahörnsövningar som bara slängs ut, där man riskerar att kränkningar uppstår som man har byggt in i övningen, tanken är värdegrund och sedan blir det bra kaos. Det har jag varit med om flera gånger när det har varit övningar som har blivit katastrof, alltså man har inte tänkt hela vägen. Då har man ju verkligen misslyckats.

Skolverket (2019) menar just på att det blir viktigt för skolans personal att ha kunskap om de maktrelationer och normer som råder i en klass och på skolan när värdegrundsinsatser görs. Detta innebär också att personal lättare kan få syn på och kunna motverka de normer som bryter

mot skolans värdegrund. När ett problem ses utifrån både ett individ-, grupp- och systemperspektiv skapas därmed fler möjligheter till att motverka att elever blir kränkta eller nedvärderade.

Tre av skolorna organiserar antidiskrimineringsarbetet efter ett årshjul där lärarna tillsammans med eleverna arbetade med en diskrimineringsgrund varje månad som i den mån det var möjligt samordnas med speciella dagar eller utomstående händelser såsom Pride eller Ramadan. I detta arbete presenteras olikheter på olika sätt och ojämlikheter belyses genom tryckt material, film, rollspel och diskussioner tillsammans med eleverna. I en skolas undersökning där man använder sig av trygghetsvandringar läggs inte endast fokus på trygghet eller trivsel, utan skolans olika platser reflekteras kring utifrån diskrimineringsgrunderna och man problematiserar och diskuterar normer med eleverna genom till exempel vilka kommentarer som man kan få i olika sammanhang, som i matsalen angående vilken kost man äter eller ute på skolgården beroende på vilken aktivitet man väljer att göra. På en av skolorna beskriver en informant att man planerat in tid för och praktiskt genomfört en utvärdering och granskning av skolans organisering och undervisning utifrån diskrimineringsgrunderna. Sara beskriver:

Så nu gjorde vi en storsatsning förra månaden där skolpersonalen fick sitta sex timmar vid två tre-timmars tillfällen och gå igenom varenda diskrimineringsgrund och så har de fått kartlägga sin egen undervisning, alltså de har fått titta på sig själva, vad väljer jag för litteratur, och också försöka identifiera på våran skola, vad är det vi missar här; vad är det vi tar för givet, vad är det vi är dåliga på, vad tror vi att vi är bra på, vad har vi egentligen inte koll på och vad behöver vi kompetensutveckla. Är alla trygga att prata om HBTQIA+, vet alla ens vad de bokstäverna står för.

Någon skola tog också in utomstående samhällsaktörer i arbetet. Johan beskriver till exempel hur skolan tar hjälp av lokala idrottsföreningar med "populära ledarfigurer" i sitt arbete för att motverka en machokultur i skolan. Ett förhållningssätt hos någon informant var också att lärare inte endast kan undervisa om de värden man vill förmedla utan man måste applicera dessa värderingar som ett raster över det man gör. Erik ger här ett exempel på vikten av att tillämpa elevdemokrati i skolan:

Det här är ju någonting som måste genomsyra undervisningen i allt möjligt, det handlar om att låta varandra komma till tals, jag tänker mycket i det här handlar om att man ska inte skjuta ner klasskompisars ideer. [...] Det jobbar vi mycket med oavsett vilket SO-ämne eller moment vi håller på med. Att kunna stå bakom liksom majoritetsbeslut även om man röstade på något annat [...] jag tänker att det viktigaste kanske inte är de små övningarna eller debatterna man har utan hur man

förhåller sig till eleverna i klassrummet rent allmänt, hur man är själv och hur man behandlar eleverna på något sätt, att man föregår med gott exempel eller så.

Genom de insatser och förhållningssätt som beskrivits kan skolans förändringsstrategi utgöra ett långsiktigt förändringsarbete där förebyggande och främjande åtgärder får prioritet utöver det reaktiva arbetet och där ett normkritiskt- och maktperspektiv appliceras i och med arbetet, både maktrelationer elever sinsemellan och mellan elever och lärare.

7. Avslutande diskussion

Studien har visat på vad det är som problematiseras i skolornas undersökande, förebyggande och främjande arbete i och med den antidiskrimineringspolicy skolorna enligt lag ska följa. Vidare har underliggande antaganden och implikationer av de problemframställningar som gjorts diskuterats i förhållande till studiens teoretiska perspektiv och tidigare forskning. Utöver detta har begreppsliga logiker kring diskriminering och en neoliberal, byråkratisk styrningslogik för antidiskrimineringsarbetet synliggjorts.

I likhet med Skolinspektionens (2010) granskning, är det en majoritet av de undersökta skolorna som inte uppfyller kraven i diskrimineringslagen då risker för samtliga former av diskriminering inom samtliga områden och utifrån samtliga diskrimineringsgrunder inte undersöks eller förebyggs. Till skillnad från denna granskning som pekade på att ett flera skolor inte utförde någon kartläggning, gör samtliga av dessa skolor någon form av kartläggning som rör förekomsten av och risker för kränkande behandling och trakasserier, även om det undersökande arbetet till stor del präglas av upplevelsen av trygghet och trivsel. Ett systematiskt arbete där skolans verksamhet som helhet eller en struktur som uppmuntrar lärare att själva och tillsammans med elever reflektera över egna förhållningssätt och normer förblir däremot likt den tidigare granskningen frånvarande på majoriteten av skolorna.

Att skolornas undersökande arbete främst fokuserar på elevernas upplevelse av trygghet och trivsel men också på förekomsten av kränkande behandling snarare än risker för diskriminering eller hinder för elevers lika rättigheter och möjligheter tycks ha stor påverkan på det förebyggande arbete som görs, som därmed går i samma linje. Skolornas undersökningar av verksamheten söker inte heller identifiera de positiva förutsättningar skolan har i syfte att främja dessa utan även det främjande arbetet syftar ofta till att avvärja kränkande behandling och trakasserier. Hur det undersökande arbetet organiserades kunde även kopplas till en neoliberal

byråkratisk styrningslogik som grundar sig i resultat och granskning (Alnerbratt & Rönnblom, 2006). Informanterna antydde här att mål inom antidiskrimineringsarbetet behöver kunna mätas, kontrolleras och utvärderas för att arbetas med i praktiken. Denna logik kan ha förstärkt ett fokus på elevernas upplevelse av trivsel och trygghet i och med skolans kartläggningar då dessa utgör mer konkreta indikatorer medan ojämlika normer och villkor är mer diffusa och svårämätta.

Genom skolornas problemrepresentationer för diskriminering, trakasserier, kränkande behandling och ojämlika villkor har olika effekter diskuterats. Subjektseffekter där en viss grupp framställs som ansvariga för problemen har kunnat identifierats. Här ansågs först och främst problemet tillhöra eleverna, inom denna grupp associeras problemet vidare till elever med vissa neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, elever med utländsk bakgrund eller elever med en religiös livsåskådning. På samma spår attribueras även grupperna religiösa och etniska vårdnadshavare till problemet med ojämlika värderingar. Tendensen att tala om förekomsten av rasism, eller i detta fall diskriminering, kopplat till närvaron av elever med utländsk bakgrund är belagd i tidigare skolforskning (Dahl & Lundgren, 2006). Slutligen framställdes också enskilda utbildade eller oengagerade lärare utgöra ett visst problem för att uppnå en jämlik skola. Diskriminering, trakasserier, kränkningar och ojämlika villkor framställs därmed genomgående som ”någon annans problem” eller något som inte förekommer här. Dessa resultat bekräftar tidigare forskning utanför Sverige som visat på att diskriminering ofta uppfattas grunda sig i individuella skillnader och egenskaper (Czarniawska & Rhodes, 2006) samt en syn på diskriminering som något som förekommer inom andra länder och kulturer bortom den “moderna västerländska kulturen” (Czarniawska & Calás, 1998). Antagandet om att diskriminering inte är ett förekommande problem på skolan tycks vila på begreppsliga logiker kring diskriminering som fenomen då det ofta endast är formen direkt diskriminering som reflekteras kring. Till följd av detta förhållningssätt legitimeras också uppfattningen om att elever inte diskriminerar varandra. Dessutom är det föga förvånande lätt att komma fram till att diskriminering eller risker för diskriminering inte förekommer om skolan samtidigt inte utförligt och utifrån diskrimineringsgrunderna undersöker om sådan faktiskt är fallet.

Vidare har några diskursiva effekter synliggjorts. På det sätt som problemen talas om osynliggörs skolaktörernas egna roll, skolans kontext och organisering som en del av problematiken som behöver inkluderas i antidiskrimineringsarbetet. Detta tog sig uttryck i form av en frånvaro av ett makt- och normkritiskt perspektiv, inom vilken både ett självreflexivt och

samhällsperspektiv saknas. I och med de problemrepresentationer som görs saknas även ett intersektionellt perspektiv på arbetet. Detta genom att problem associerade till olika diskrimineringsgrunder framställs som separerade från varandra. Genom att problemet i skolan främst representeras vara kränkande behandling snarare än ojämlika maktrelationer, trakasserier och diskriminering av marginaliserade grupper tycks problemdefinitionerna därtill utgå från en vit, sekulär, medelklass och heteronormativt perspektiv. Fortsatt har även några levda effekter tagits upp. Genom att vissa grupper av elever pekats ut som problematiska och förstärker en andrafring av dessa, riskerar ett sådant förhållningssätt och agerande att stigmatisera dessa grupper i skolan (Dahl & Lundgren, 2006). Å andra sidan genom en utelämnad problemdefinition, där diskriminering och trakasserier inte anses vara ett problem, och fokus istället centraliseras runt kränkande behandling, riskerar grupper av elever som avviker från normen att marginaliseras.

Studiens resultat visar också på att skolaktörer konstruerar antidiskrimineringsarbetet i grundskolan på olika sätt, som i sin tur vilar på skilda antagande och logiker utifrån vad problemet anses vara och hur det anses kunna lösas. Genom att jämföra skolornas problemrepresentationer med Meyerson och Kolbs (2000) fyra ansatser för förändring blir det tydligt att beroende på de problemrepresentationer som görs skapas skilda möjligheter och begränsningar för att uppnå det mål som aktiva åtgärder syftar till, att upphäva ojämlika villkor och förändra de strukturer som ligger till grund för att diskriminering sker (Swanstein & Henrikz, 2018). Som tidigare nämnts ska skolan utöver att hantera effekterna av problem med kränkningar, trakasserier och diskriminering även bedriva ett långsiktigt, strategiskt och operativt förändringsarbete (DO, 2019).

Via de framträdande problemrepresentationer som återfinns möjliggörs en antidiskrimineringspolicy med utgångspunkt i tolerans och acceptans där eleverna får kunskap om människors olikheter. Arbetet begränsas här till att motverka kränkningar och trakasserier mellan elever på den specifika skolan genom upprättande av regler, kontrollfunktioner och utbildning av eleverna. Å andra sidan omöjliggörs utifrån dessa problem framställningar en antidiskrimineringspolicy med utgångspunkt i att förändra ojämlika maktrelationer, normer och villkor både på den enskilda skolan och på ett vidare plan. Ett arbete med att identifiera och förebygga risker för alla former av diskriminering och hinder för lika villkor utifrån skolans verksamhet blir inte heller aktuellt i och med de problemframställningar som görs. Skolan ska

fungera som en institution för att befästa och upprätthålla normer som samhället betraktar som viktiga grundläggande värderingar (Martinsson & Reimers, 2008). Utifrån studiens resultat innebär det i detta fall till en hög utsträckning ett upprätthållande av begränsande normer och ojämlika villkor, då ett makt-och normkritiskt perspektiv saknas och privilegierande normer och maktförhållanden därmed inte utmanas i majoriteten av skolornas antidiskrimineringsarbete.

De undersökningar, analyser och metoder som skolorna visar på i antidiskrimineringsarbetet tar sig därmed inte hela vägen för att fungera som strategier för förändring då insatserna främst riktar in sig på effekterna av problemen och det reaktiva arbetet i hög utsträckning blir styrande. Dessa uppgifter bekräftar Keisus (2018) resultat som visade på att svenska skolors likabehandlingsplaner brast i att definiera problemet med kränkande behandling, bristande jämställdhet, och social och etnisk mångfald då skolorna fokuserar på just effekterna av problemen istället för på grundproblemet. Då ojämlika normer och trakasserier tenderar att normaliseras och uppfattas som naturliga (DO, 2012) får de problematiseringar som görs i och med skolornas antidiskrimineringspolicy viktiga implikationer för om ojämlika villkor i skolan upprätthålls eller utmanas.

Detta talar för att mål för förändringsarbete, som antidiskrimineringspolicy innebär, bör förankras i tydliga problemformuleringar för att i praktiken kunna arbetas med. Antidiskrimineringsarbetet handlar inte enbart om att sprida kunskap, avvärja kränkande behandling och skapa trivsel och trygghet, utan ett normkritiskt perspektiv behöver inkluderas i beslutsfattande på alla nivåer i syfte att utmana normer och förändra maktrelationer. Som Alnebratt och Rönnblom (2016) beskriver är det i denna änden arbetet måste börja, det vill säga inte enbart ett anskaffande av kunskap *om* maktrelationer utan ett anskaffande av kunskap *om hur* man arbetar för att dessa maktrelationer och strukturer ska förändras.

Fler studier behövs på detta område för att få en ökad förståelse för hur ett makt- och normkritiskt perspektiv kan integreras i antidiskrimineringsarbetet på ett konkret och praktiskt sätt. Med anledning av studiens omfattning anammades fyra av Bacchis sex (2009) WPR analysfrågor. Framtida studier kan med fördel vidare rikta in sig på de resterande två frågorna. Varav den första ämnar undersöka hur dessa sätt att representera "problemet" på har uppkommit och den andra hur representationen av "problemet" har producerats, spridits och försvarats samt hur bristande problemframställningar har eller kan bli upplösta och utbytta. Denna sistnämnda fråga som rör hur förändrade problemdefinitioner kan nås får stor betydelse för, som Alnebratt

och Rönblom (2016) är inne på, möjligheter för reella förändringar av strukturer och maktrelationer. Tolkningar och problematiseringar inom antidiskrimineringspolicy och det antidiskrimineringsarbete som bedrivs på skolor kan därmed få stora implikationer för rättssäkerheten till en likvärdig skolgång och utbildning för elever.

Referenser

Tryckta källor

Alnebratt, K., & Rönnblom, M. 2016. *Feminism som byråkrati: jämställdhetsintegrering som strategi*. Stockholm: Leopard.

Arneback, E., & Jämte, J. 2017. *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bacchi, C. L. 1999. *Women, policy and politics: The construction of policy problems*. London: SAGE Publications.

Bacchi, C. L. 2009. *Analysing policy: what's the problem represented to be?*. Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson.

Bacchi, C., & Goodwin, S. 2016. *Poststructural Policy Analysis : A Guide to Practice*. New York: Palgrave Macmillan US.

Bergström, G., & Boréus, K. 2012. *Textens mening och makt : metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bromseth, J. 2010. Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I Bromseth, J., & Darj, F. (red.). *Normkritisk Pedagogik: makt lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap.

Bryman, A., & Nilsson, B. 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3. uppl. Stockholm: Liber.

Czarniawska, B., & Rhodes, C. 2006. Strong plots. Popular culture in management practice and theory. I Gagliardi, P & Czarniawska, B. (red.). *Management Education and Humanities*. London: Edward Elgar, ss.195-215.

Eriksson Zetterquist, U., & Ahrne, G. 2015. Intervjuer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber, ss.34-55.

Hartman, J. 2004. *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Justesen, L., & Mik-Meyer, N. 2011. *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Keisu, B-I. 2018. Sammanvävda praktiker? En studie av likabehandlingsarbete och vetenskapligt förhållningssätt i grundskolan. I Rönnström, N., & Johansson, O. (red.). *Att leda skolor med stöd i forskning: exempel, analyser och utmaningar*. Stockholm: Natur & Kultur, 417- 445.

Lantz, A. 2007. *Intervjumethodik*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lenz- Taguchi, H. 2004. *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förl.

Martinsson, L., & Reimers, E. 2008. Inledning. I Martinsson, L., & Reimers, E. (red.). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Pollitt, C., & Bouckaert, G. 2004. *Public management reform : a comparative analysis*. 2. uppl. Oxford: Oxford University Press.

Pripp, O. 1999. Reflektion och etik. I Kaijser, L., & Öhlander, M. (red.). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

de los Reyes, P., & Mulinari, D. 2005. *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.

Rönström, N., & Johansson, O. (red.). 2018. *Att leda skolor med stöd i forskning: exempel, analyser och utmaningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Winther-Jørgensen, M., & Phillips, L. 2002. *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.

Tidskriftsartiklar

Ahmed, S. 2007. You end up doing the document rather than doing the doing: Diversity, race equality and the politics of documentation. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (4): 590-609.

DOI:10.1080/01419870701356015

Annerbäck, E.M. 2014. A cross-sectional study of victimisation of bullying among schoolchildren in Sweden: background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42: 270-277.

<http://sjp.sagepub.com.bibl.proxy.hj.se/content/42/3/270.full.pdf+html>

Bertrand, M., & Marsh, J. 2015. Teachers' sensemaking of data and implications for equity. *American Educational Research Journal*, 52 (5): 861–893.

Blumer, H. 1971. Social Problems as Collective Behavior. *Social problems*, 18 (3): pp.298–306.

<https://doi.org/10.1525/sp.1971.18.3.03a00020>

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.

Bridwell-Mitchell, E. N., & Sherer, D.G. 2017. Institutional complexity and policy implementation: How underlying logics drive teacher interpretations of reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39 (2): 223–247. <https://doi.org/10.3102/0162373716677567>

Bryman, A. 2002. Qualitative methods special series: Combining distributed leadership and unit of analysis literatures. *The Leadership Quarterly*, 13 (4): 421.
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00119-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00119-4)

Cho, V., Wayman, J. C. 2014. Districts' efforts for data use and computer data systems: the role of sensemaking in system use and implementation. *Teachers College Record*, 116 (2): 1–45.

Czarniawska, B., 2006. Doing Gender Onto the Other: Fiction as a Mode of Studying Gender Discrimination in Organizations. *Gender, work, and organization*, 13 (3): 234-256.
<https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1111/j.1468-0432.2006.00306.x>

Czarniawska, B., & Calás, M. (1998). Another country: explaining gender discrimination with 'culture'. *Administrative Studies*, 4: 326– 41.

Galloway, M. K., Ishimaru, A. M., & Larson, R. 2015. When aspirations exceed actions: Educational leaders' descriptions of educational equity. *Journal of School Leadership*, 25 (5): 838–875. <https://doi.org/10.1177/105268461502500503>

Gasdaglis, K., & Madva, A. 2020. Intersectionality as a Regulative Ideal. *Ergo (Ann Arbor, Mich.)*, 6 (20200916): 1287-1330. <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0006.044>

Ishimaru, A.M., & Galloway, M.K. 2020. Hearts and Minds First: Institutional Logics in Pursuit of Educational Equity. *Educational administration quarterly* :13161.
<https://doi.org/10.1177/0013161X20947459>

Mattison, E., Aber, M.S. 2007. Closing the Achievement Gap: The Association of Racial Climate with Achievement and Behavioral Outcomes. *American journal of community psychology*, 40 (1): 1–12. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1007/s10464-007-9128-x>

Meyerson, D. & Kolb, D. (2000). Moving out of the armchair: developing a framework to bridge the gap between feminist theory and practice. *Organization*, 7 (4): 553-571.

DOI:10.1177/135050840074003

Kyung-Eun, Y., & Seung-Hwan, H. 2017. Truancy as systemic discrimination: Anti-discrimination legislation and its effect on school attendance among immigrant children. *The Social science journal*, 54 (2): 216-226. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.02.001>.

Larrain, E & Garaigordobil, M. 2020. Bullying in the Basque Country: Prevalence and differences depending on sex and sexual orientation. *Clinic and Health*, 31 (3): 147 - 153. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a19>

Lehto, A & Lindholm, K. 2014. Arbetsplatsernas utmaning – ett aktivt arbete mot diskriminering? *Arbetsmarknad och Arbetsliv*, 20 (3): 27–40. <https://journals.lub.lu.se/aoa/article/view/17756>

Stone, S. & Meekyung, H. 2005. Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants. *Children and Youth Services Review*, 27 (1): 51-66. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.08.011>.

Thedvall, R. 2015. Managing preschool the Lean way. Evaluating work processes by numbers and colours. *Social anthropology*, 23 (1): 42–52. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1111/1469-8676.12105>

Yang, K.E & Ham, S.H. 2017. Truancy as systemic discrimination: Anti-discrimination legislation and its effect on school attendance among immigrant children. *The Social science journal (Fort Collins)*. 54 (2): 216–226. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.02.001>

Akademiska avhandlingar

Ahlström, B. 2009. *Bullying and social objectives: a study of prerequisites for success in Swedish schools*. Diss., Umeå Universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A266327&dswid=-7498>

Arneback, E. 2012. *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Diss., Örebro universitet.
<http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A459673&dswid=4048>

Bondeham, F. 2004. *En önskan att skriva abjektet : analyser av akademisk jämställdhet*. Stehag: Gondolin.

Carstensen, G. 2004. *Sexuella trakasserier finns nog i en annan värld : konstruktioner av ett (o)giltigt problem i akademien*. Eslöv: Gondolin.

Elektroniska källor

Dahl, A., & Lundgren, M. 2006. Sunt förnuft – en fokusgruppstudie om lärares syn på värdegrundsarbete. I Sawyer, L., & Kamali, M. (red.). *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Rapport från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:40: Stockholm

Diskrimineringsombudsmannen. 2012. *Forskningsöversikt om trakasserier i arbetsliv och utbildning: forskning publicerad vid svenska universitet och högskolor sedan år 2000*. Stockholm: Oxford Research.

<https://www.do.se/globalassets/publikationer/rapport-forskningsoversikt-trakasserier-utbildning-arbetsliv.pdf> (Hämtad: 2021-06-02).

Diskrimineringsombudsmannen. 2019. *Aktiva åtgärder i förskolan och skolan: fyra steg och sju diskrimineringsgrunder*.

<https://www.do.se/globalassets/stodmaterial/stod-infobladd-aktiva-atgarder-forskolan-skolan.pdf> (Hämtad: 2021-04-29).

Flygare, E., Frånberg, G-M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å. 2011. *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2498> (Hämtad: 2021-06-06).

Flygare, E., & Johansson, B. 2013. Långvarig utsatthet drabbar hårt. I Skolverket (red.). *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3138> (Hämtad: 2021-06-05).

Lundquist, L. 2001. Tystnadens förvaltning. I *Utan fast punkt: Om förvaltning, kunskap, språk och etik i socialt arbete*. Socialstyrelsen.
https://www.socialstyrelsen.se/_api/publication/huvuddokument/?artikelnummer=2001-123-52

Sahlström, Jenny. 2006. *En utmaning för heteronormen: lärares kunskapsbehov och ansvar inom områdena sexuell läggning och homofobi*. Stockholm: Under ytan. (från EQUAL projektet Under ytan) (Hämtad: 2021-04-22).

Skolinspektionen. 2010. *Skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling*. Stockholm.
<https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/trakasserier/slutrapport-skolors-arbete-vid-trakasserier-och-krankande-behandling.pdf> (Hämtad: 2021-06-02).

Skolverket. 2019. *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling*. 2. uppl. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4665> (Hämtad: 2021-04-30).

Schmauch, U., Ahlström, B., & Keisu, B-I. 2021. Inequality Regimes in Equality Work: New Public Management and Peripheralization Processes in Swedish Schools. I Sjöstedt, A., Giritli Nygren, K., & Fotaki, M. (red.). *Working Life and Gender Inequality: Intersectional Perspectives and the Spatial Practices of Peripheralization*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429356629>

Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer: inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab. ISBN:91-7307-008-4. (Hämtad: 2021-03-31).

Lagar

SFS 2008:567. Diskrimineringslagen.

SFS 2010:800. Skollagen.

SFS 2014:958. Diskrimineringslagen.

SFS: 2016:828. Diskrimineringslagen.

SFS: 2018:1303. Skollagen.

Bilaga 1. Intervjuguide

Information om informanten

- Vill du berätta lite om vad du gör som lärare/skolkurator/rektor?
 - (befattning, undervisar i vilket/vilka ämnen, undervisar i vilka årskurser)

Förhållningssätt till det egna arbetet

- Vad tycker du är viktigast i din undervisning/din roll som lärare/skolkurator/rektor?
 - Är detta kopplat till några specifika mål?
- Hur hanterar du de olika krav som ställs på dig i din roll/ din undervisning?
- Vad skulle du säga att ni har för problem med diskriminering och trakasserier på skolan?
- Hur skulle du säga att du arbetar förebyggande och främjande i ditt arbete? Kan du ge exempel?
- Är det något som du upplever som lätt/svårt i och med arbetet?
- Vilket utrymme upplever du att du har för att kunna testa nytt material eller nya arbetssätt i och med detta arbetet?

Skolans förebyggande arbete mot diskriminering

- Hur skulle du beskriva skolans/skolornas förebyggande arbete mot diskriminering?
- Hur skulle du beskriva skolans främjande arbete för allas lika rättigheter och möjligheter?
 - Hur undersöks risker och hinder inom verksamheten?
 - Vad har undersökningarna kommit fram till? Hur analyseras resultaten?
 - Vilka åtgärder genomförs praktiskt?
 - Är arbetet uppdelat efter de olika diskrimineringsgrunderna?
 - Hur dokumenteras arbetet?
 - Hur känner du inför kravet på dokumentation i och med arbetet med aktiva åtgärder?
- Hur integrerad skulle du säga att arbetet är i den ordinarie verksamheten på skolan?

Delaktighet, samverkan och påverkan

- Vilken roll skulle du säga att eleverna har i och med detta arbete?
 - Skiljer sig delaktigheten/arbetssätten åt för yngre och äldre elever?
 - Samtalas det med elever om deras rättigheter angående diskriminering och kränkande behandling?
- Involveras föräldrar i och med antidiskrimineringsarbetet?
- Hur är arbetet med aktiva åtgärder organiserat?
 - Finns det samverkan med annan personal på skolan? Hur ser samverkan ut?
 - Tar ni hjälp av tidigare forskning, litteratur, metoder eller annat material i det förebyggande och främjande arbetet? Varför, varför inte?
- Känner ni till hur andra inom utbildningssektorn eller skolor jobbar med antidiskriminering och likabehandling?

Förutsättningar och begränsningar

- Hur agerar ledningen för att förebygga situationer som kan leda till diskriminering samt för att främja lika möjligheter?
- Vilka möjligheter och hinder anser du att det finns för skolans antidiskrimineringsarbete?
- Vilka möjligheter och begränsningar anser du dig ha för att arbeta med antidiskriminering?

Avslutning

- Är det någonting annat som du har kommit att tänka på under intervjun som du vill tillägga?