

Mya Grönlund

Antidiskrimineringsarbete i grundskolan : Organisering, utmaningar och förutsättningar



Introduktion

Rapporten redogör för ett utökat resultat med syfte att ge en djupare insikt i hur antidiskrimineringsarbete kan se ut på skolor, utifrån ett urval av 13 grundskolor i Umeå Kommun. Rapporten tar upp olika utmaningar som uppmärksammas, men även faktorer som ger bra förutsättningar för ett förebyggande arbete mot diskriminering och ett främjande arbete för lika rättigheter och möjligheter.

Innehållsförteckning

Begreppsanvändning

1. **Organisering av antidiskrimineringsarbetet**
 - 1.1 Kartläggning av verksamheten
 - 1.2 Brister i kartläggningen
2. **Koppling till diskrimineringsgrunderna**
3. **Det förebyggande och främjande arbetet**
4. **Det åtgärdande arbetet**
5. **Elevernas delaktighet**
6. **Utmaningar och hinder**
 - 6.1 Bristande kunskap
 - 6.2 Konkurrerande mål
 - 6.3 Eldsjälares engagemang och kunskap blir styrande
 - 6.4 Att uppfinna hjulet
 - 6.5 Osäkra pedagoger
7. **Förutsättningar**
8. **Sammanfattning**

Referenser

Begreppsanvändning

Begreppet antidiskrimineringsarbete syftar i denna studie på det undersökande, förebyggande, främjande och åtgärdande arbete som görs i syfte att motverka alla former av diskriminering och ojämlika villkor. Vidare används begreppet diskriminering till att omfatta samtliga former av diskriminering (direkt och indirekt diskriminering, bristande tillgänglighet, trakasserier, sexuella trakasserier och instruktioner att diskriminera) samt alla grunder för diskriminering (kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, funktionsnedsättning, sexuell läggning, religion eller trosuppfattning och ålder) enligt 1 kap. diskrimineringslagen (SFS 2014:958). I vissa fall benämns både diskriminering och trakasserier med anledning av att visa på när dessa, av deltagarna, 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).

1. Organisering av antidiskrimineringsarbetet

De olika skolorna visade på många likheter men i vissa fall också stora skillnader i hur antidiskrimineringsarbetet bedrivs och organiseras. Samtliga skolor förutom en delegerade ansvar för arbetet till ett trygghets eller likabehandlingsteam på skolan. Den utstickande skolan valde istället att överlåta ansvaret för upprättandet av planen och arbetet till skolkuratoren för att göra arbetet med likabehandlingsplanen mer effektiv. David förklarar:

Medan elevhälsoteamet skulle hantera likabehandlingsplanen, är det ett ganska skrämmande dokument, det är långt, du behöver så många olika avdelningar som arbetar tillsammans och vanligtvis är det svårt om du inte kunde träffa en avdelning, du vet att det tar mycket tid om du har många människor som försöker hantera det. Så det jag gjorde när jag kom tillbaka, jag sa bara, låt mig prova det i ett år för just nu fungerar det inte så vi måste prova en annan plan. [...] Och sedan skrev jag den bara därifrån, för då behöver du inte ha tio personer som samarbetar varje vecka i ett möte och försöker få all denna information, du har bara en person som samlar in den, så det verkar vara effektivt. Så just nu granskas det av ledningsgruppen här i skolan, det är bara två personer som granskar det. För tillfället är det bara jag, och jag tycker att det är det bästa systemet vi har haft hittills.

På de övriga skolorna består teamen generellt av pedagoger och skolkuratorer. På fem skolor sitter även rektorn eller biträdande rektor med. Teamen träffas antingen varje eller varannan vecka. På sex av skolorna leder skolkuratoren teamen och på tre har skolkuratoren en framträdande roll i arbetet. På två skolor leder biträdande rektor teamen och på resterande har ansvar för arbetet med

aktiva åtgärder delegerats till skolans teammedlemmar gemensamt. Med det sagt är det rektorn och i förlängningen huvudmannen som bär huvudansvaret för arbetet mot diskriminering.

1.1 Kartläggning av verksamheten

Alla skolorna i studien genomför någon typ av kartläggning och nulägesanalys av sin verksamhet årligen. Den vanligaste metoden för kartläggning och något som samtliga skolor använder sig av är enkäter. Dessa gjordes årligen med elever, oftast med alla årskurser, i vissa fall utslöts förskoleklasser då dessa ansågs vara för unga för att kunna medverka i enkäten. Vid två fall genomfördes också enkäter med skolpersonalen och vid tre skolor fick även föräldrar fylla i en enkät. Majoriteten av dessa enkäter var av generell karaktär och innehöll några frågor som rörde 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 sådana generella enkäter är att det kan blir svårt att utifrån den urskilja reella risker och hinder för olika former av diskriminering inom skolans verksamhet.

Nio av skolorna genomförde också trygghetsvandringar av skolans lokaler och utemiljö med syfte att identifiera riskområden där elever inte känner sig helt trygga av olika anledningar. Några skolor genomförde dessa trygghetsvandringar fysisk tillsammans med elevrepresentanter från skolans elevråd medan andra genomförde en teoretisk vandring med eleverna genom att titta på en karta över skolområdet, något som DO (2019) kallar för Husmodellen. Trygghetsvandringar las fram som en särskilt bra metod för yngre elever som har svårt att läsa och svara på enkäter.

Nio skolor använde sig också av elevråd eller klassråd för att diskutera frågor kring trygghet, trivsel, kränkningar samt elevers önsknings, som därmed kunde framföras och tas i beaktning i trygghets- eller likabehandlingsteamets arbete på skolorna. Vissa av informanterna angav även att en del av arbetet med kartläggningen bestod av att diskutera upplevda problemområden i lärargrupper. Dessa möten med lärare var inte alltid rutinartade utan beskrevs ofta vara mer sporadiska samtal.

På samtliga skolor utgjorde kränkingsanmälningar och incidentrapporter en central del i skolornas åtgärdande arbete kring diskriminering eller kränkande behandling. Sex skolor hade här för vana, eller planerade i dagsläget, att genomföra en analys på alla inkomna kränkingsanmälningar och incidentrapporter under det gångna året. Detta för att kunna identifiera omfattning, typ och plats på de ärenden som anmälts och för att vidare få en bild av vilka förebyggande insatser som behöver göras.

1.2 Brister i kartläggningen

Från intervjuerna framkommer det att skolornas undersökande arbetet främst fokuserar på elevernas upplevelse av trygghet och trivsel på skolan men även på förekomsten av kränkande behandling, snarare än risker för diskrimineringen eller hinder för elevers möjligheter att delta i all verksamhet på likvärdiga villkor. I och med vad det är som skolorna undersöker syns också en avsaknad av granskningar av skolornas egna organisering, bestämmelser, rutiner och riktlinjer. Vidare saknas granskningar av lärarnas arbetssätt, utformning av undervisning och av de läromedel och material som används. Den kartläggning som genomförs på en majoritet av skolorna utgår ej utifrån samtliga diskrimineringsgrunder och uppdraget att motverka diskriminering och främja lika möjligheter, och ter sig således vara bristfällig. Vissa informanter tar emellertid upp vikten av att rannsaka sig själv, sina egna fördomar och hur man agerar och bemöter eleverna. Trots detta syns en brist på ett systematiskt arbetet som fastslår granskning av skolans verksamhet som helhet eller som uppmuntrar lärare att själva och tillsammans reflektera över sin undervisning och sitt bemötande av elever. Tanya delger:

Ja jag tror att det blir ju mer, dels är det upp till varje lärare att utvärdera sitt arbete, men sedan blir det i samband med att vi utvärderar den här likabehandlingsplanen, då har vi haft lite olika faktiskt tillvägagångssätt. Här har vi faktiskt haft hjälp av, nu vet jag inte vad hon har för roll på kommunen, det är hon som jobbar med likabehandlingsärenden i alla fall, att då har man kanske diskuterat de här olika diskrimineringsgrunderna och gjort olika gruppövningar tillsammans för att just få upp ögonen för saker man gör själv liksom. Jamen till exempel bemöter vi pojkar och flickor på samma sätt eller...eh. Så det är sådana insatser, men vi har som ingen speciell rutin att nu ska vi liksom gå igenom läromedel här inför terminen, vi har ingen gemensam sådan organisation liksom.

På endast en skola beskriver en informant att skolan planerat in tid för att specifikt utvärdera och granska verksamheten och undervisningen utifrån diskriminerings- grunderna. Sara delger:

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, alltså sådär.

2. Koppling till diskrimineringsgrunderna

Fem av skolorna har valt att arbeta med diskrimineringsgrunderna systematisk, där fokus läggs på en diskrimineringsgrund per månad genom att använda arbetsmaterial såsom filmer, böcker, diskussionsövningar eller rollspel som relaterar till olika specifika diskrimineringsgrunder. Informanterna beskriver att fördelarna med ett sådant upplägg är att de kan kontrollera att arbetet faktiskt görs och att de inte missar att gå igenom någon diskrimineringsgrund. Baksidan av ett sådant upplägg uppges istället vara att både elever och lärare kan uppleva arbetet som konstat och att repetitionen, som uppkommer genom att diskrimineringsgrunderna tas upp varje år, minskar intresset hos eleverna. En informant beskriver hur deras skola därför valt att gå från ett sådant upplägg till att man istället valt att uppmärksamma olika dagar såsom "rocka sockorna", internationella dagen mot diskriminering eller FN- och barnkonventionsdagen där lärare i samband med dessa dagar undervisar och gör övningar relaterat till olika frågor, såsom människors olikheter, barns rättigheter eller samtycke. Ytterligare en risk med att tillämpa detta arbetssätt där man bockar av alla diskrimineringsgrunderna en efter en, anses vara att man till följd av detta inte utgår från skolans specifika kontext och behov. Elin beskriver:

Det är lätt också att man kanske bara lutar sig mot att vi jobbar ju med alla diskrimineringsgrunderna, fast vi har egentligen inte utgått från skolans behov, utan att man kanske bara liksom lutar sig mot det av tradition, att det är ett bra sätt att jobba med det för att inte missa någonting.

Johan motiverar på ett liknande sätt varför de har valt att utgå från de specifika ser på skolan snarare än att jobba med varje diskrimineringsgrund. Han säger:

Vi började ganska ambitiöst att nu ska vi prata om det här men sen börjar vi fundera, men hur pass stora problem har vi med, jamen inte vet jag vi kan välja vilken som helst av diskrimineringsgrunderna, alltså finns det förekommen anledning att ta upp det här. Ja att man som elev ska ha kännedom om det men behöver vi jobba aktivt med den här diskrimineringsgrunden om vi inte har sett spår av att det behövs, i till exempel kränkingsanmälningar eller andra sorters tillbudsanmälningar. [...] Vi har inte släppt tanken att ta diskrimineringsgrunderna en efter en i årskurserna 4-6, den är fortfarande kvar så

att eleverna ska känna till diskrimineringsgrunderna och veta vad det handlar om, att det är förbjudet att diskriminera någon för ålder, religion eller vad det nu kan tänkas vara. Men att jobba aktivt med det återkommande kan också riskera att jamen ska vi göra det här igen känslan hos elever, när man kommer upp i högstadiet och man har fått höra om en diskrimineringsgrund igen. Utan där har vi nog snarare svängt att vi på förekommen anledning jobbar med det. Sen om det är rätt eller fel det vet vi inte riktigt, för vi är inne i en process där vi tänker hur får vi till det här att det blir effektivt, att det blir nyttigt väl investerad tid, och att vi inte bara eldar för kråkorna genom att vi predikar för de som redan kan. För att vi har inte nu som jag ser det bekymmer med alla sju diskrimineringsgrunder på skolan. Det har vi inte.

Liksom dessa informanter pekar på, ska skolans arbetet med aktiva åtgärder enligt diskrimineringslagen (SFS 2014:958), DO (2019) och Skolverket (2019) utgå från varje enskild skolas specifika behov. Emellertid framkommer det också att det är genom kartläggningar av skolans verksamhet som de specifika behoven ska utvärderas. Risken med detta förhållningssätt blir när skolorna inte tillräckligt utförligt undersöker förekomsten av olika former av diskriminering, eller potentiella risker för diskriminering och trakasserier utifrån samtliga diskrimineringsgrunder. Det är föga förvånande lätt att komma fram till att diskriminering eller risker för diskriminering inte förekommer om man inte undersöker om sådan faktiskt är fallet. Informanten Sara upplever just bristande undersökningar som ett problem då hon får frågan om vad hon skulle säga att skolan har för problem med diskriminering och trakasserier:

Jag kan egentligen inte säga, jag tycker inte att det har gjorts vettiga kartläggningar på någon av de här skolorna. På 7-9 skolan har jag bara varit ett år på och det är det jag jobbar för, men så jag tycker det är svårt att uttala sig om vad egentligen utmaningarna är.

Vidare tydliggör också DO (2019) och Skolverkets (2019) allmänna rekommendationer att kartläggningen som görs ska vara av generell karaktär och inte baseras på enskilda individer eller grupper inom skolan. Det vill säga, skolor ska undersöka risker för diskriminering, trakasserier, och repressalier utifrån alla diskrimineringsgrunder oavsett om det på skolan i dagsläget, efter kännedom, finns elever som kan hänföra sig till dessa. Därefter kan skolorna fokusera åtgärder och insatser på de problemområden som identifierats. Denna logik som Johan tillsammans med andra informanter anammat, där man tänker att man jobbar med problem på förekommen anledning genom till exempel inkomna anmälningar eller observationer mellan studenter, har ett antal begränsningar. Först och främst finns som vid alla typer av anmälningar ett mörkertal. Det är således inte osannolikt att upplevda trakasserier, diskriminering eller kränkningar inte alltid anmäls, både från elever och lärares håll. Beroende på om någon vuxen är närvarande och den elev som blir utsatt har kunskap om vad som utgör sådana oförrätter, har kännedom om sina rättigheter, har förtroende till de vuxna på skolan eller påverkas av en tystnadskultur på skolorna kommer detta

påverka huruvida anmälningar kommer göras eller ej. Faktorer som blir särskilt betydande om diskriminering eller kränkningar sker mellan elev och personal. Försättningsvis även om skolpersonal är närvarande har tidigare forskning visat på att den ojämlika maktrelationen mellan elever och vuxna på skolan påverkar hur kränkningar, trakasserier och diskriminering tolkas, förstås och hanteras (Martinsson & Reimers, 2008). Vad som anses vara trakasserier, kränkningar eller bara en dispyt och därmed värd att rapportera eller ej kan variera från person till person samt bero på vilken kultur beträffande kränkningar som finns på skolan. Dessutom indikerar denna studie på att kränkingsanmälningar av olika anledningar inte alltid görs av skolpersonal, något som tas upp mer ingående nedan. Slutligen innebär denna logik där man endast utgår från fall av kränkningar och trakasserier som redan skett att det arbete som skolorna gör blir av främst åtgärdande karaktär snarare än förebyggande.

Vidare saknas ett normkritiskt och samhällligt perspektiv i detta resonemang, det vill säga att de normer och strukturer som skapar de ojämlikheter som vi ser i samhället också speglas inom skolans kontext (Martinsson & Reimers, 2008). Både DO (2019) och Skolverket (2019) rekommenderar att ett normkritiskt perspektiv tillämpas i arbetet mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Exemplet ovan visar på att kunskap om normer och ett normkritiskt förhållningssätt blir nödvändig för att risker för eller förekomsten av diskriminering ska bli synliga, och i förlängningen för att motivera kartläggningar av risker och hinder inom verksamheten utifrån diskrimineringsgrunderna.

Responser från ett flertal av informanterna tyder här också på att det finns en missuppfattning om vad arbetet med aktiva åtgärder utifrån diskrimineringsgrunderna innebär. Åtskilliga informanter förefaller göra antagandet att arbetet ensidigt innebär undervisning i eller övningar och samtal om de olika diskrimineringsgrunderna med eleverna. Dessa typer av insatser och arbetssätt har onekligen en plats i det främjande och förebyggande antidiskrimineringsarbetet. Utöver detta ska dock som tidigare påpekats en undersökning av risker och hinder inom verksamheten utgå från samtliga diskrimineringsgrunder, och inte endast från elevernas generella upplevelse av trivsel och trygghet samt förekomsten av kränkningar i skolan. Från informanterna beskrivs endast fyra skolor basera sin kartläggning utifrån alla diskrimineringsgrunder.

3. Det förebyggande och främjande arbetet

Från intervjuerna framkommer det att skolorna tenderar att hamna i ett reaktivt åtgärdande arbete snarare än att jobba förebyggande och främjande. Så här svarar Johan på frågan om de skiljer på skolans förebyggande och främjande arbete:

Jo, det gör vi väl på något sätt.. men det är svårt att.. eller det är lättare för oss att jobba.. eller vi har hamnat i det att det är svårt att komma till det främjande arbetet, vi hamnar oftast i det åtgärdande arbetet. Vi vill ju vare sig vi sitter, vi pratar elevhälsan där vi sitter och pratar lärmiljöer eller någonting, vi kommer mest i brandsläcknings mode och att vi akut åtgärdande, vi är experter på det i skolan. Så pratar man.. förebyggande har vi väl blivit bättre på i någon mening [...] Men att främja och stärka det som redan är bra och, det beror på vad man lägger i in främjande i och för sig men.. det hinns inte lika bra med. Men vi försöker skilja på dem, men det blir svårt när det snurrar fort och brandsläcknings mode är på, då önskar jag att vi hade mer tid att tänka främjande och förebyggande.

Det framkommer också att majoriteten av skolorna inte skiljer på det förebyggande och främjande arbetet i praktiken. Av olika anledningar så som tidsbrist, lägre prioritet och osäkerhet kring hur skolan kan jobba med dessa delar upplevs det förebyggande och främjande arbetet vara svårare att få till än det åtgärdande arbetet. Tanya ger ytterligare ett exempel på att det lätt händer att man förbiser det främjande och förebyggande arbetet när inga konkreta problem känns vid:

Alltså tyvärr kan jag känna igen mig i det att när allting flyter på och allting verkar harmoniskt och tryggt, då kan man glömma bort det där lite grann. Sen när det väl händer saker då nej nu måste vi ta tag i det här, nu måste vi köra liksom lite, samarbetslekar och sådana saker. Däremot kan jag känna att ganska stor del i undervisningen handlar om att man diskuterar och debatterar olika saker tillsammans.

En skolkurator hade dock organiserat arbetet på hennes två skolor på sådant sätt att likabehandlings teamen endast arbetar främjande och förebyggande. Sara:

De två team jag driver har vi valt att lägga upp det så att vi jobbar bara främjande och förebyggande i teamen och all form av kränkning och allting de utreder oftast jag eller någon annan ur elevhälsan tillsammans med mentor eller tillsammans med rektorn. Så vi har skilt på det, och det bygger jättemycket på att det blir sekretessfrågor, det blir rörigt, det blir ett team som får extra arbetsuppgifter, jag tänker om man tittar F-6 lärare, det har ju sin klass, de är ju som extra föräldrar, det blir konstigt om någon utreder utifrån och det tar tid, och dem är så små så där behöver det utredas snabbt, och då är ju klassläraren, de har ju sina 25 elever och det är dem som utreder det ofta med stöd av mig om det är svårare saker.

Utöver de anledningar som Sara ger för detta upplägg så innebär detta sätt att organisera arbetet i teamen att det förebyggande och främjande arbetet hamnar i fokus, får prioritet och får resurser för att arbetas med på skolan, något som saknades på många av de resterande skolorna.

4. Det åtgärdande arbetet

När informanterna ombeds berätta om det förebyggande arbetet mot diskriminering och det främjande arbetet för elevers lika rättigheter och möjlighet som skolan gör hamnar, detta till trots, ofta 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.

Vidare var alla informanter överens om att rutinerna för det åtgärdande arbetet inte alltid följs. Personal fyller inte alltid i kränkingsanmälningar eller incidentrapporter. Så här säger Elin om varför hon tror det ser ut på det sättet:

Jag tror att man tycker att det är... dels tycker man att det tar tid, man tycker att det är lite tjeovigt att fylla i blanketten. Jag tror det är mycket sådana grejer att det finns hinder, och i allt annat hur ska jag hinna med det i allt det andra som jag har att göra. Och jag tror att de har lite svårt att se poängen med det, jag fick faktiskt den frågan att varför ska vi fylla i det här, kan du förklara för mig varför jag ska göra en anmälan? Och den tänker jag man ska göra av flera olika anledningar och det försökte jag förklara.

Tanya ger vidare exempel på varför hon inte alltid fyller i kränkingsanmälningar, och beskriver dels en komplicerad process för dokumentation samt att dokumentationen blir överflödigt då samma arbete kan göras utan den:

Så att ibland blir det väl att man tänker att man vet själv att jag gör det jag ska göra och så skippar man den där anmälan, men det får vi ju inte vi ska ju in och skriva. De byter ju det där systemet lite titt som tätt så att det är alltid liksom ett letande i datorn och man måste helst ringa rektorn för att veta hur man ska hitta dit. Så det tycker jag är jätte jätte drygt faktiskt, det ska vara enkelt det ska vara bara så här (knäpper med fingrarna) liksom. Förut, alltså för länge sedan då fyllde vi ju bara i ett papper, nu förstår ju jag att det behöver digitaliseras men det borde vara enklare än vad det är, och framförallt inte bytas hela tiden.

5. Elevernas delaktighet

Elevernas delaktighet och inflytande i arbetet med aktiva åtgärder varierade mellan skolorna. På majoriteten av skolorna var eleverna delaktiga i kartläggningen av verksamheten genom att svara på enkäter, genom fysiska eller teoretiska trygghetsvandringar, eller genom att diskutera frågor kring trivsel och trygghet i helklass som sedan skickades vidare genom elevrådet till det team som jobbar med aktiva åtgärder. Här syntes en skillnad i elevdelaktighet beroende på ålder, där äldre elever i större utsträckning är delaktiga jämfört med yngre elever. Åsa beskriver till exempel elevernas roll i arbetet så här:

Jag tänker att deras roll, de är ju deras arbetsmiljö lika mycket som oss vuxnas arbetsmiljö, skolan är vår gemensamma arbetsmiljö och utifrån det är de med, utifrån ålder och förmåga att kunna delta i det här. Och det är klart att de större eleverna tar mer plats och får mer inflytande eftersom de har en annan möjlighet att kunna diskutera de här frågorna kontra en som är sex år och precis har börjat i förskoleklass, men då får man ju anpassa det till deras nivåer.

Endast tre informanter tog dock upp vikten av elevernas delaktighet och inflytande i arbetet och beskrev hur eleverna gjordes delaktiga även i analysen av kartläggningen och i det förebyggande arbetet, genom att diskutera resultaten från elevenkäten och låta eleverna komma med förslag på vad resultaten kan bero på samt förslag på vad som kan göras åt de uppdagade problemen. I och med utvärderingen återkopplade även dessa skolors team till eleverna om det som skolan jobbade med och efterfrågade hur eleverna upplevt de åtgärder som tagits och det som arbetats med. Trots detta beskrivs eleverna ha en relativt liten delaktighet och inflytande i antidiskrimineringsarbetet. På frågan om vilken roll eleverna har i och med skolans arbete svarar Erik:

Eh kanske mindre än vad som vore bra, de är väl inte involverade jättemycket förutom att de svarar på enkäten, det får ju återkopplat också hur enkätsvaren såg ut också. [...] eleverna är inte jättemycket med i liksom det främjande och förebyggande planeringen, utan det blir mer att de får titta på resultatet och sedan arbeta för att få till det bättre. Elevråden är involverad i många saker som gäller hur man vill ha det med miljön på skolan, alltså i fiket och i korridorerna och rastaktiviteter och sådant. Och rastaktiviteter, hela den biten är ju också en del av främjande arbete också, att det finns saker att göra på rasterna, men liksom just i det här direkt arbetet så är de väl inte så involverade kanske.

En annan informant Sara, beskriver vidare att eleverna inte får riktigt inflytande i arbetet och att en systematik och struktur över elevernas deltagande saknas på hennes två skolor:

Jag tycker inte att deras röster kommer fram tillräckligt mycket och jag tycker det är lite slump och det ligger lite på den engagerade läraren i 7B, men i 7F kom det ingen för där var det ingen som brydde sig, alltså det är inte systematiskt och det är väldigt lätt också att det är några starka elevers röst som hörs och så blir det deras röst som styr, så jag tycker inte det finns en systematik som är tillfredsställande som man heller kan följa upp eller hålla en process i utan eleverna får tycka till ibland liksom [...] Det blir ju väldigt ofta vuxnas perspektiv, så det tycker jag är ett exempel på ett sätt som jag tycker man borde jobba mer med, att få med elever på ett sätt som är strukturerat, inte bara en fokusgrupp där och då, utan hela tiden, systematiskt.

Sara ger vidare ett exempel på vikten av att ta vara på elevernas inflytande i arbetet för att det ska bli relevant för dem och att arbetet till följd får önskad effekt.

Ja men ta ett exempel nu när vi i höstas pratade om näthat på högstadiet, och vi var skit stressade så där och vi skulle hitta något [...] och så var det någon lärare som bara jamen det här har jag använt, och så var det då ett exempel på en tjej som blev facerapead du vet och så bara floppen i 7:orna de bara, vad är Facebook säger dem då (skrattar) och så vi bara ja okej... här skulle vi ha behövt Snapchat som exempel. Vi tyckte ändå att det var modernt, men ja de sa typ, jag vet inte min mamma eller mormor använder facebook så mm ja, och så hakar de upp sig och så faller hela det där. Så det är viktigt att undvika sådant här och har man en elevgrupp som får vara med i en fokusgrupp eller liksom tycka till då undviker man sådana fällor.

En annan informant beskriver hur hon märkt en positiv skillnad i elevernas inställning då arbetet förankras hos eleverna på skolan och de känner till sina egna rättigheter. Åsa säger:

Det jag upplever, det är att modet att stå upp för sig själv har ökat i och med att vi har faktiskt tydliggjort att vi har en likabehandlingsgrupp, det är de här personerna, och tidigare har man nog haft det på skolan men inte formellt bland barnen det har inte varit sanktionerat hos barnen, och då gör man ingen nytta om man inte har någon dialog med kidsen helt enkelt.

Ett flertal forskare som studerat kränkningar har kunnat konstatera att insatser som är inriktade på en hela skolan-ansats är avgörande för ett framgångsrikt förebyggande och åtgärdande arbete mot

mobbing och kränkande behandling (Flygare, Edward Gill & Johansson 2013, 172; McElarneys et al., 2008, 125; Vreeman & Carroll 2007, 86). En hela skolan-ansats innebär just att alla elever och all personal på skolan medverkar i arbetet på ett konsekvent sätt. Att involvera eleverna genom att undersöka deras åsikter och förslag på insatser de anser vara mest verksamma för att förhindra kränkande behandling och trakasserier i skolan kan, enligt Friséen och Holmqvist (2010, 130), medföra att eleverna själva ställer sig optimistiska till arbetet. Resultatet från deras studie visar att elever som trodde på sina förslag ökade sannolikheten för att insatserna skulle fungera. Varför det är viktigt att elever i alla åldrar inte bara blir delaktiga i skolornas kartläggning av verksamheten men också får inflytande över de insatser som görs i skolan.

6. Utmaningar och hinder

Från intervjuerna har en del utmaningar för personalen uppmärksammats, som på olika sätt begränsar det antidiskrimineringsarbete som bedrivs i grundskolan. De identifierade utmaningarna kommer att beskrivas var för sig nedan.

6.1 Bristande kunskap

Utifrån intervjuerna kan en osäkerhet kring skolans uppdrag vad gäller arbetet med aktiva åtgärder samt vad diskrimineringslagen innebär uppmärksammas hos ett flertal informanter och skolor. Vissa av skolorna använder sig fortfarande av en likabehandlingsplan, där informanterna hänvisar till att det är krav på att revidera likabehandlingsplanen varje år, vilket inte är fallet längre. En informant känner inte till att arbetet ska inkludera diskrimineringsgrunderna och ett flertal informanter skiljer inte på kränkande behandling och trakasserier eller på trakasserier och diskriminering. Som tidigare nämnts återkommer informanterna också ofta till skolans uppdrag och arbete med att motverka kränkande behandling snarare än att tala om och arbeta med skolans uppdrag att motverka diskriminering.

6.2 Konkurrerande mål

Samtliga informanter är överens om att det idag finns en mängd olika konkurrerande mål som lärare, skolkuratorer och rektorer måste förhålla sig till i sitt arbete. Mål som måste synka med varandra, och tävlar om tid och resurser. Annelie beskriver:

Sen ser man ju då direkt det blir nedskärningar, jamen var kan man då skära ner, då är det ju de här kring-personerna som man plockar, då stramar man åt och gör liksom bara grunduppdraget och det är

ju pedagogik egentligen. Och det är klart har man då lagt jättemycket annat på pedagogerna, jamen bara dem här som ska vara med i likabehandlingsteamet inte knappt får tid att träffas under arbetstid och måste göra det på fredagstid klockan fem typ, för att det är den enda tid som jag som rektor har, nu tog jag i lite grann, men det blir inte riktigt bra då. [...] Alltså det finns ju hur mycket metoder som helst som rektorer som vill vara duktiga försöker implementera och alla lärare de bara går på knäna för de orkar inte ta till sig något mer. Alltså man har så slimmat satt man orkar inte längre, så jag tror man måste skala av och titta på vad är det viktigaste.

Åsa berättar på ett liknande sätt att en stora utmaning är att politiska mål drar åt olika håll, vilket resulterar i en brist på ett långsiktigt och kontinuerligt arbete:

Jag tror att det finns jättestora möjligheter men vi har så många saker vi ska fokusera på. Skolan är ju så mycket och det finns så många åsikter om vad skolan ska göra, och så finns det en övergripande politisk nivå som bestämmer det här är viktigt för skolan just i den här kommunen. Och ibland blåser det lite hårt åt det ena eller andra hållet, man får liksom inte fortsätta hålla kurs, och det kan väl jag tycka är det som är svårt.

En annan informant Johan beskriver vidare att det är en ständig kamp att få in mer främjande och förebyggande insatser i den "ordinarie undervisningen". Vilket visar på att arbetet dels frångöps från den dagliga verksamheten samt att arbetet inte anses vara nödvändigt eller prioriteras lägre än arbetet med att uppnå kunskapsmålen, något som vissa informanter beskriver vara "det främsta målet för pedagogerna" på skolan.

Så det är ju en sådan här satsning [mot machokultur] men det blir ju hela tiden någonting som vi önskar låg mer integrerat, det blir hela tiden jamen okej då måste man förhandla med den läraren att släppa lektionstid och så leder det till att något prov måste skjutas upp. Det blir hela tiden något som man måste trycka in och så ska man sälja in den här iden att vi kommer att ha nytta av det här därför att... "Jamen kunde de inte ha gjort det där i låg och mellanstadiet", jo men nu har det inte blivit så och vi har ju faktiskt dem här bekymren som du har sett i det här dokumentet så "ja ja okej då", men det är som på nåder ibland när man kommer med något sådant här om det inte är så att läraren direkt känner att det här är ett super behov, det här måste vi köra.

Antidiskrimineringsarbetet tenderar också lätt bli bortprioriterat då ingen riktigt äger frågan, samt då arbetet domineras av en logik om att arbetet med dessa frågor får bäst effekt om det tas upp spontant i samband med en specifik händelse på skolan eller i omvärlden som kan relateras till undervisning och diskussioner om ojämlikheter, normer, diskriminering eller likabehandling. Elin beskriver till exempel:

Vi har som att det ska finnas naturliga punkter på våra elevhälsoteams träffar men det har varit lite svårt att hinnas med, på arbetslagen och när lärarna träffas veckovis har vi sagt att det ska vara en fast punkt. Sen är jag osäker på att det alltid lyfts och är med. Jag tänker att det är lite olika men många har nog även en medvetenhet och försöker lägga upp det i den ordinära undervisningen och jag tänker också att det är där

det har bäst effekt, att man gör det i stunden där det händer någonting eller så. Jag tror att man gör så gott man kan, sen tänker jag att man alltid kan göra mer.

6.3 Eldsjälars engagemang och kunskap blir styrande

Som tidigare nämnts har en utmaning i och med antidiskrimineringsarbetet inneburit att ingen riktigt äger frågan. Att arbetet ska göras av alla överallt innebär i praktiken att ansvarsfördelningen blir otydlig (Alnebratt och Rönnblom, 2016) och riskerar att antidiskrimineringsarbetet ej integreras i den dagliga verksamheten. Att delegera ansvar till ett likabehandlings- eller trygghetsteam på skolan kan vara ett sätt för skolan att försäkra sig om att frågorna får utrymme och att skolan uppfyller det krav som lagstiftning ställer. Däremot innebär detta sätt att organisera antidiskrimineringsarbetet på en risk att de resterande lärare eller annan personal istället befrias från detta ansvar. Som Schmauch, Ahlström & Keisus (2021) studie visar på tenderar likabehandlingsteamerna bli ett sätt att förskjuta frågor som rör jämlikhet från agendan, även om syftet var att ge dessa frågor speciell uppmärksamhet. Från intervjuerna med skolaktörerna framkommer det att på det sätt som arbetet med antidiskriminering organiseras i skolorna blir arbetet i många fall och till en hög grad personbundet. Detta framgår till exempel genom att enskilda skolkuratorer i många fall tagit eller givits en ledande roll att driva arbetet med aktiva åtgärder och mot kränkande behandling. Många av informanterna beskriver att en struktur för arbetet helt eller delvis saknades på deras skolor innan de började. David beskriver vidare hur arbetet med likabehandling betraktas och reduceras till att vara skolkuratorns arbetsuppgifter och ansvar:

Det är ett mål för oss faktiskt, att inte bara plocka in skolkuratoren, det är inte mitt...eller ja, jag har hand om likabehandlingsplanen men det betyder inte att jag är chef för likabehandling, jag tror att alla måste ta det ansvaret, så det är något vi måste börja göra, det är något vi inte gör just nu.

Avsaknaden av en struktur för ett systematiskt arbete med aktiva åtgärder innebär även att skolorna får förlita sig på individuella lärares eller andras engagemang och kunskap på området. Sara beskriver:

Det är det här som blir så godtyckligt för det blir upp till varje lärare, alltså fyra samhällslärare på 7-9 skolan så kan jag säga att två gör det liksom flawless, de tar alltid in de perspektiven, de kan få in heder på ett jätte bra och integrerat sätt, och två kanske är mer obekväma, nu tog jag SO-lärare men det skulle kunna vara svenska eller vad som helst. Det där blir väldigt personbundet och det finns ingen systematik riktigt i det.

Denna utmaning, där arbetet inte får bli för personbundet, tar oss in på nästa svårighet som nästan samtliga informanter vittnar om, en bristande struktur och stöd för arbetet utanför den egna skolan.

6.4 Att uppfinna hjulet

En majoritet av informanterna från de kommunala skolorna upplever att de får för lite stöd från kommunen och staten i skolornas antidiskrimineringsarbetet. Skolaktörerna visar på en tydlig önskan om att en struktur med arbetssätt och ett basmaterial anpassat för olika åldersspann skulle finnas tillgänglig för skolor att utgå från, istället för att varje skolenhet ska behöva uppfinna det så kallade hjulet. Kritik från några informanter riktas mot ett flertal punkter, som att den nuvarande strukturen där allt ansvar ligger på individuella rektorer och skolor inte kan säkerställa någon likvärdighet i arbetet mellan skolorna, att skolorna måste förlita sig på ideella organisationer för mycket där kvaliteten på material inte är säkrad, samt mot att skolinspektionen granskar skolor och pekar på fel men inte kommer med förslag på hur skolorna kan göra istället. Så här uttrycker sig Sara på dessa punkter:

Ska vi tänka likvärdighet och allting skulle man vinna så mycket på att göra en bas så att grundstrukturen finns, sen måste alla skolor ha sin egna analys, sin egen kartläggning men alltså som det är nu ska vi verkligen göra allt från scratch. I stort sett sitter någon i Word och bara ah nej hur gör man sidnummer, bla bla bla, hur gör man en innehållsförteckning. Det är slöseri med tid tycker jag. Och dessutom så tänker jag att Skolverket skulle kunna ta ett större ansvar för också kunskaps, alltså kvalitetssäkrad information. Jag tycker att vi får förlita oss alldeles för mycket på ideella organisationer. Det blir jättekonstigt för mig att vi blir så utelämnade när vi bedriver myndighetsutövning. [...] Vi måste fundera på när vi använder BRIS, vi måste fundera när vi använder Rädda Barnen, vi måste fundera verkligen för vi bedriver myndighetsutövning de facto, vi kan inte bara ta källor hur som helst. Och det tänker jag är ett jobb som man inte riktigt förstår, ett jobb som jag önskar man hade kunnat ordna mycket mer centralt och kvalitetssäkra. [...] Men det centrala är att få det här strukturerade, systematiska, att inte jobba i det akuta, och det är ju det som är det kluriga.[...] Och det är därför jag menar att man behöver centralt ge ett bra grundstöd, man kan inte bara ha en skolinspektion som berättar när vi har gjort fel, kom med exempel på hur vi skulle ha gjort, för man måste utgå från att skolorna vill göra rätt. Jag tänker att de flesta skolorna vill ju göra rätt, men det blir fel och man är rädd och det blir liksom ja att man skjuter lite från höften och det blir ju aldrig bra.

Utöver att vissa informanterna menar på att skolorna genom till exempel teamen behöver skapa en helt egen struktur för antidiskrimineringsarbetet framkommer det också att vissa skolor saknar en struktur där det istället till en hög grad blir upp till de enskilda lärarna att planera arbetet själva. Tanya säger så här om samverkan och stöd i och med arbetet:

Nä jag tyckte faktiskt det är väldigt dåligt med det [samverkan mellan lärare], och jag vet inte om det är typiskt den här skolan eller om det är ett generellt problem. Jag tycker det har varit ganska mycket upp till varje lärare att utforma sitt eget arbete kring det faktiskt. Sedan slänger man ju åt varandra att det här har jag gjort idag i klassen, det här var jättelyckat och så hjälper man varandra på så sätt, men

eftersom vi är en liten skola så blir det lite för lite input tycker jag faktisk [...].Sedan blir det lite grann att man utformar något material utifrån sin egen klass och utifrån de problemen man ser, men det skulle vara lättare till hands om man hade lite mer idéer eller någon struktur kring det. [...] Men vi har, det är lite dåligt med struktur, det kan vara att jamen i år valde jag en annan bok för att det passade bättre liksom. Så det skulle nog behöva styras upp, det är också det här med att om en lärare slutar, vars tar nästa vid då liksom också.

Erik å andra sidan anser att utbytet med andra skolaktörer och att det material som finns tillgängligt från myndigheter och på nätet är tillräckligt:

Man har ju personer man känner på andra skolor så man bollar saker med dem också, hur de jobbar och hela den biten, men sedan kommer jamen olika myndigheter som arbetar med sådant, så brukar vi ta hjälp, det finns ju mycket bra material på olika hemsidor som handlar om just kopplat till skolan och hur man arbetar med trygghet, diskriminering och hela den biten.

Detta kan dock innebära att Erik inte applicerar samma kritiska perspektiv på kvalitet på material som Sara gör. Risken med att lärare eller annan skolpersonal söker och plockar diverse material online kan således vara att materialet inte utvärderas efter dess kvalitet och att man inte reflekterar över vilka signaler som materialet eller övningarna kan ge till eleverna innan användning.

6.5 Osäkra pedagoger

I intervjuerna framställdes en utmaning för att uppnå en mer jämställd och inkluderande skola vara vissa enskilda lärare. Dessa beskrevs kunna ha lite av ett förlegat förhållningssätt, vara ointresserade och oengagerade att arbeta med dessa frågor eller ha för lite kunskap, vara obekväma och därmed inte riktigt ha förmågan att arbeta med frågor kring diskriminering och ojämlikhet på ett önskvärt sätt. Utöver detta anges pedagoger ibland vara osäkra i sin yrkesroll, att det finns en tendens att inte våga vara vuxen, sätta tydliga gränser och bibehålla ordningen så att bråk, kränkningar eller trakasserier avvärsjs. Att elevernas föräldrar har mer insyn och ställer högre krav på det skolan gör anges här vara en bidragande faktor som gör lärare mer osäkra på att hantera kränkningar.

En annan iakttagelse från intervjuerna är att flera av informanterna beskriver att många elever idag är väldigt engagerade och insatta i frågor som rör jämlikhet, mångfald och inkludering och intressant nog har mer kunskap i dessa ämnen än vad vissa lärare har. David beskriver:

För när vi har elever på skolan som verkligen brinner för det oavsett om de är vita eller svarta eller så betyder det att varje...det är ganska skrämmande, jag tror att vissa anställda när vi pratar med personalen om det, vissa anställda är ganska nervösa för att inleda samtal med studenter eftersom de kan sin fakta. De vet redan mer fakta än många av personalen gör om detta. Det är verkligen fantastiskt

och man måste empower det och man borde lära av studenterna. Men så det är inte ett enkelt ämne på grund av det tror jag för att studenter vet så mycket om det.

Som citatet indikerar beskriver informanterna att vissa lärare är osäkra och obekväma med att ta upp dessa ämnen i och med sin undervisning med eleverna. Tvärtemot det som David tog upp om att använda sig av elevernas kunskap i diskussioner verkade denna kunskap snarare utgöra ett hinder för lärarna att våga sig på att integrera dessa ämnen i klassrummet. Detta tycks följas åt av en rädsla för att göra fel från skolpersonalens håll. Informanterna beskrev att lärare var rädda för att säga eller göra fel saker i och med dessa ämnen som upplevdes kunna vara känsliga. Dessutom tog några av informanterna själva upp vikten av att arbeta med frågor som rör värderingar, olikhet och ojämlikhet på "rätt sätt". Annelie beskriver till exempel "Det är ju så att jobba med värdegrundsarbete du kan ju jobba med det väldigt tokigt, det kan nästan bli mer fel om en del tar upp saker och ting". En annan informan, Sara uttrycker:

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.

Dessa informanter trycker här på vikten av att förhålla sig kritisk och reflektera över det arbete man gör för att inte bidra till mer möjligheter till kränkningar eller som Annelie beskriver att "man måste höra hur eleverna uppfattat det de lärt sig, så att man inte har spätt på några fördomar". Att inta ett självreflexivt och normkritiskt perspektiv antas vara en viktig förutsättning för att lyckas med arbetet att motverka diskriminering och ojämlika möjligheter (Skolverket, 2019; DO, 2012). Samtidigt som den självkritik som underbygger rädslan för att göra fel i detta fall verkar utgöra ett hinder för skolpersonal att arbeta med skolans värdegrund utifrån diskrimineringsgrunderna.

Både Sara och Annelie beskrev vidare hur de själva och teamen på skolorna hanterade osäkra pedagoger genom att bidra med stöd i form av att plocka fram material och planera in på vilka lektioner som läraren skulle använda sig av dem. Sara beskriver:

Till exempel då vi hade sexuell läggning före jul, då var det några lärare som beskrev att "jag känner mig inte trygg i det här, alltså eleverna kan mer än mig, jag tycker det känns pinsamt att stå och säga HBTQAI+ alltså vad betyder allt, vad står Q för vad, står I för", alltså så där, "jag är ju mattelärare det här är inte vad jag har läst". Och det tycker jag är jätteviktigt att man tar på allvar, att om de vuxna inte är trygga i det ska prata om då kan det barka. Och det kan man ju märka ibland när det blir dåligt, alltså att man kanske inte riktigt bottnat i frågan. När vi gör de här casen, jag och psykologen vi försöker vara så minutiösa i alltså vilka använder vi, funktionsvariation eller, nej inte rullstolsbunden, rullstolsburen alltså du vet så här, vi ger ibland ganska direkta instruktioner för att höja lägsta nivån. Några, jätteduktiga lärare kommer att tycka men skämtar ni med mig men då får de göra det, för de reder det här, men vi försöker höja dem här, slöjdläraren som kanske inte är så engagerad i den här

frågan. Så det blir ju lite så, det är ju lite tråkigt så, men man kan inte heller ta för givet att alla är bekväma i att prata om de här frågorna och då måste man ha så pass bra material att det inte riktigt hänger 100% på den som tar det.

7. Förutsättningar

Det är först och främst rektorn som tillsammans med huvudmannen skapar de organisatoriska förutsättningarna för antidiskrimineringsarbetet och kollegialt lärande. Från intervjuerna framläggs viktiga förutsättningar i grund och botten vara ett hållbart ledarskap med tydliga och färre mål. Flera informanter beskriver att det generellt är rörigare organisering och struktur på antidiskriminerings- och annat kvalitetsarbete på de skolor där man ofta bytt rektor eller skolkurator. Detta på grund av att nya mål och arbetsmetoder i och med denna rulljans introduceras utan att hinna få fäste. Åsa beskriver vidare:

Men den viktigaste förutsättningen det är att man har ett ledarskap som är lite hållbart kanske över några år, man kan inte byta ledare varje år för då svänger det här för mycket och då orkar tillslut inte personalen med. Man behöver också vara tydlig med vad är det vi jobbar mot, vilka mål har vi, alltså det ä helt avgörande. Och att när man gör ett systematiskt kvalitetsarbete att man inte bara tittar på betygen utan också måendet. Men det får heller inte bli för många mål för då kommer man inte att lyckas med något. Jag tror på en växelverkan där man byter ut kanske ett mål under ett läsår. Jamen vi säger att vi har haft lite otrygga elever under ett läsår, jamen då måste vi kanske jobba med trygghet och hur jobbar vi med det då, så att man plockar aktiviteter till det. Egentligen tycker jag att det systematiska kvalitetsarbetet ska ligga som ett raster över all planering så att man hela tiden funderar, okej de här målen har jag och då är det den här aktiviteten jag ska göra. Så att man hela tiden går tillbaka till det, för hur det än är har vi alltid läroplanen att förhålla oss till.

Som tidigare diskuterats finns en mängd konkurrerande mål och krav inom skolans värld. Med detta uttryckta behov att målen som skolpersonalen jobbar mot inte kan vara för många innebär det att vissa mål måste prioriteras över andra. Något som tycks visa sig genom att antidiskrimineringsarbetet tenderar bli bortprioriterat till förmån för andra mål som har att göra med det pedagogiska uppdraget, målluppfyllelse av kunskapsmålen, elevernas studiemiljö innefattande trivsel och trygghet samt att avvärja och hantera kränkningar.

Andra viktiga faktorer som ger bra förutsättningar för arbetet med aktiva åtgärder på skolan innebär att teamen och resterande personal får tillräckligt med avsatt tid för att genomföra alla moment i arbetet inklusive individuell förberedelse, kollegialt arbete, undervisningsmoment och uppföljning. Som tidigare nämnts behöver personalen en stödjande struktur på arbetet i form av en databas med material i form av böcker, filmer och övningar, något som likabehandlings- eller trygghetsteamet på skolan kan bidra med om tillräckligt med tid och resurser ges. Emellertid anses

en avgörande faktor för att kunna säkerställa en likvärdighet av de kommunala skolornas arbete mot diskrimineringen och ojämlika möjligheter, vara ett större centralt stöd i arbetet från kommunen.

De intervjuade skolaktörerna ser emellertid att skolan har stora möjligheter för att arbeta med aktiva åtgärder och till följd påverka elevers skolgång och utbildning till det bättre. Det finns intresse från personal att jobba med uppdraget och dagens elever beskrivs vara intresserade och engagerade i de ämnen som antidiskrimineringsarbetet berör. De flesta skolorna beskrivs även ha tydliga rutiner vid kränkningar där man tar hänsyn till incidenter som sker inom skolan likväl som utanför eller digitalt, även om dessa kan behöva förtydligas vid fall av olika former av diskriminering samt om detta sker mellan elev och personal snarare än mellan elever. Men en bra struktur på arbetet där lärare har en bank med material att välja på beskrivs det även vara lättare för lärare att integrera arbetet i sin undervisning. Slutligen beskrivs nyare skolor idag ha tillgängliga lokaler som blir en viktig förutsättning för lika möjligheter till deltagande för elever.

8. Sammanfattning

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. Det framkommer också att det åtgärdande arbetet på många av skolorna hamnar i fokus och det reaktiva arbetet därmed i hög utsträckning blir styrande. De utmaningar skolaktörer idag står inför innebär dels att göra elever men också all personal mer delaktiga och möjliggöra för elevernas inflytande i skolans antidiskrimineringsarbete. En annan utmaning blir att tillämpa ett självreflexivt och normkritiskt förhållningssätt i och med det undersökande, förebyggande och främjande arbetet skolorna bedriver. Andra hinder innefattar bristande kunskap eller förståelse för arbetet med aktiva åtgärder och diskrimineringslagen, konkurrerande mål, tidsbrist samt en brist på stöd i antidiskrimineringsarbetet både inom och utanför den egna skolan. Resultaten tyder vidare på att även om engagemang hos deltagarna finns blir antidiskrimineringsarbetet sekundär till de grundläggande institutionella logikerna i formell utbildning, som utgör det pedagogiska uppdraget och kunskapsmålen men även elevernas studiemiljö. Medan deltagarna visade intresse för att formalisera antidiskrimineringsarbetet, drog flera av informanterna slutsatsen att ett förebyggande arbete utifrån diskrimineringsgrunderna inte var en nödvändig del att integrera i skolan då diskriminering inte utgjorde något problem.

Referenser

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

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

Flygare, E., Edward Gill, P., & Johansson, B. 2013. Lessons from a concurrent evaluation of eight antibullying programs used in Sweden. *American journal of evaluation*, 34 (2): 170-189. DOI: 10.1177/1098214012471886:

Frisén, A., & Holmqvist, K. 2010. Adolescents' own suggestions for bullying interventions at age 13 and 16. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51 (2): 123-131. DOI:10.1111/j.1467-9450.2009.00733.x

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

McElarneys, A., Roosmale-cocq, S., Scott, J., & Stephenson, P. 2008. Exploring the anti bullying role of a befriending peer support programme: A case study within the Primary school setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14 (2): 109-130. DOI: 10.1080/13575270701868694

SFS 2014:958. Diskrimineringslagen.

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>

Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. 2007. A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161 (1): 78-88