

# ”Vi har ju en likabehandlingsvecka”

– Om lärares erfarenheter av likabehandlingsarbete och likabehandlingsplanen på en högstadieskola i Malmö

Andréa Hofmann von Baltenau



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Kandidatuppsats, GNVK01 (61-90) VT 2011, Handledare: Malena Gustafson

Centrum för genusvetenskap, Lunds universitet

## Abstract

The Swedish Law requires every school to construct and annually revise an equality plan that is intended to facilitate the work for equality and the prevention of discrimination and how to deal with discriminating practices. Through a poststructuralist queer and norm critical theory I have analyzed four interviews, observation material and the schools equality plan to answer the question of how middle school teachers work with this plan and with *equality* in their school.

I have found that the plan does not necessarily facilitate the work and in contrary rather hides inequalities through its presence. The equality plan mainly fails to do what it aims at due to the lack of awareness of the plan and a common language surrounding power structures and equality, which in part has its underlying cause in the absence of support from the schools management. The lack of a common language and awareness of how power and normative aspects work is partly demonstrated through the understanding of the Swedish word for equality (*likabehandling*) which aimed at treating everyone the same, not at treating every one as equals.

**Key words:** Equality, pedagogy, equality plan, implementation, norm critique

**Nyckelord:** Likabehandling, likabehandlingsplan, pedagogik, implementering, normkritik

# Innehållsförteckning

1 Inledning .....	3
1.1 Bakgrund.....	3
1.2 Syfte .....	4
1.3 Forskningsfrågor .....	4
2 Teori och begrepp .....	5
2.1 Tidigare forskning.....	5
2.2 Teoretiska utgångspunkter .....	10
2.3 Normkritisk pedagogik .....	12
3 Metod och Material.....	13
3.1 Beskrivning av metod .....	13
3.2 Observation .....	14
3.3 Intervjuer.....	15
3.4 Överväganden och tillvägagångsätt .....	16
4 Analys .....	19
4.1 Bestämmelser & lagar.....	19
4.2 Den försvunna likabehandlingsplanen.....	19
4.3 Möt likabehandlingsplanen.....	20
4.4 Ett dokument som ingen känner till? .....	21
4.5 Ledningen visar (inte) var skåpet ska stå.....	22
4.6 Likabehandlingsvecka(n).....	23
4.7 Arbetet för likabehandling & <i>likabehandling</i> som begrepp .....	26
4.8 Motsägande bild.....	29
4.9 Sammanfattande ord .....	31
5 Avslutande diskussion .....	32
6 Referenser .....	34
6.1 Litteratur .....	34
6.2 Elektroniska referenser .....	35

# 1 Inledning

Ens *glasögon*, eller det sätt vi ser världen på, arbetar ofta för att neutralisera och normalisera endast vissa sätt att vara och tänka på, vilket insinuerar att alla andra sätt så som identiteter, kunskaper och sätt att leva på i världen, är onaturliga eller befängda (Kumashiro 2010, s.8).

## 1.1 Bakgrund

Jag tycker att högstadiet är en fruktansvärd tid. Inte för att jag själv hade det särskilt svårt när jag gick där, men för vad den tiden ändå har gjort med mig, och alla andra, och vad vi tillsammans gjorde mot varandra.

Jag kommer ihåg hur chockad jag blev när mina klasskompisar berättade att de gömde pengar i strumporna för killar som jag själv umgicks med eller hur de utan protest löd order om att hämta mjölk till samma killar i rädsla för att annars bli nerslagna utanför ”matan” efter lunchen. Jag kommer ihåg hur idiotiskt jag tyckte det var när min bästa kompis sa att tjejerna undrade om jag var lesbisk för att jag inte trånade efter att ha en kille. Måste jag vara lesbisk bara för det? Måste jag definiera mig som det ena eller andra? Gör det andra människor så obekväma om de inte kan kategorisera mig? Jag tyckte det var konstigt, men samtidigt lite roande att de inte visste, men ville placera mig i en kategori. Men så egocentrisk jag ändå var. Jag trodde själv att jag var så stark och självständig, och kan inte förrän nu, långt senare se hur lättpåverkad jag var, hur mycket jag var tvungen att förhålla mig till normen för att inte vara utanför. Jag fick lära mig var gränsen gick och hur mycket avsteg från normen jag kunde göra för att fortfarande vara accepterad. Jag fick lära mig att hålla mig innanför den osynliga gränsen. Tills den dag när öppningen kom och jag bytte kompisgäng, för att få vara annorlunda, och för att förhålla sig till *deras* norm. Det var början på en resa i hur jag lärde mig kameleontens konst, att passa in i *olika* normer. Men jag lärde mig inte att jag fick vara precis som jag är.

Det är i denna miljö jag finner likabehandling och jämlikhet extra viktigt att studera. Det är inte för att ojämlikhet och orättvisa endast finns på högstadiet, utan för att jag finner unga vuxna extra utsatta för den makt som samhället har över dem genom skolan som den institutionella fostringsanstalt den kan tyckas vara. Därför känns det viktigt att faktiskt praktisera respekt och fundera över vad det är vi vuxna uppfostrar våra medmänniskor med för värderingar och vilka individer vi tillåter dem vara.

Min utgångspunkt för studien är att det ligger något problematiskt i hur normalitet definieras och hur vi kategoriserar varandra. Elevernas välmående och deras rätt till likabehandling är den bakomliggande orsaken till denna studie. I en strävan om förståelse för

den institutionella praktik som skolan innebär, som har en reell betydelse för eleverna har jag valt att lägga mitt fokus på lärare, hur deras erfarenheter med likabehandlingsarbete ser ut och om likabehandlingsplaner är det rätta sättet att arbeta för att förebygga diskriminering och trakasserier.

Jag har utfört intervjuer med fyra lärare och en veckas fältobservationer på en högstadieskola i Malmö och jag har granskat skolans likabehandlingsplan. Jag kommer i denna uppsats att analysera det empiriska och etnografiska material jag samlat in ur ett poststrukturalistiskt och normkritiskt perspektiv. Tidigare forskning som jag kommer redogöra för är sådan jag finner relevant för min forskning och som på olika sätt är intersektionella normkritiska studier, grundade på en queer socialkonstruktionistisk förståelse av normer och kategorier som kontextuellt och tidsmässigt bestämda.

## 1.2 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur arbete med likabehandling fungerar i praktiken och hur likabehandlingsplanen används av lärare på en högstadieskola.

## 1.3 Forskningsfrågor

### 1.3.1 Övergripande fråga

Hur arbetar lärare med *likabehandling* och hur ifrågasätter dem naturliga och normerande föreställningar och mönster i dagens skola?

### 1.3.2 Underfrågor

- Hur upplever lärare arbetet med likabehandling och hur arbetar de med likabehandlingsplanen?
- Vilka förutsättningar påverkar hur lärarna arbetar med likabehandlingsplanen?
- Vilken innebörd får likabehandling för lärare utifrån likabehandlingsplanen?
- Vilket slags arbete uppmanar likabehandlingsplanen till?
- Finns det svårigheter att omsätta likabehandlingsplanen i praktiken och i så fall vilka?

## 2 Teori och begrepp

Min utgångspunkt för denna studie är att det ligger något problematiskt i hur normalitet definieras, eller snarare att det som anses vara normalt inte ifrågasätts eller problematiseras. På samma sätt finns det en anledning till varför likabehandlingsplaner finns - för att motverka diskriminering och sträva efter mer jämlikhet. Nedan kommer jag presentera forskning och teori som stödjer min epistemologi och som jag både kan utgå ifrån i min forskning och vilken jag kan använda i min analys.

### 2.1 Tidigare forskning

Utbildning och skola är ett ämne som det har forskats om på vitt skilda håll. Inom mitt ämne av diskriminering och likabehandling inom utbildning har det forskats om diskrimineringsgrunder mer som fristående från varandra, snarare än tillsammans som intra-agerande maktstrukturer<sup>1</sup>. Exempelvis har forskare inriktat sig på att undersöka frågor specifikt inriktade på funktionsmöjlighet, etnicitet/rasism, genus/jämställdhet vilka exempelvis konstaterat en tilltagande etnisk segregering (Gruber 2007, s.28) eller ojämställdhet i skolan, men utan att till exempel ifrågasätta heteronormativiteten (Ambjörnsson 2003, s.19-20).

På senare tid har fältet på vissa håll ändrats och rasism eller jämställdhet utvidgats till att studera till exempel *identitetsskapande*, där det istället undersökts hur exempelvis genus eller etnicitet iscensätts och är beroende av varandra, men där kategorierna inte tas för givet som något konstant (Ambjörnsson 2003; Jonsson 2006; Gruber 2007). Jag har valt ut några forskare och deras studier som gör detta och vilka jag finner signifikanta för min forskning.

Fanny Ambjörnsson (2003), Sabine Gruber (2007) och Richard Jonsson (2007) är tre forskare som i sina studier på skilda sätt visar att skolan är en ojämställd och ojämlik plats. De visar alla på elevernas begränsade handlingsutrymme för sitt identitetsskapande. Framför allt Grubers studie inriktar sig på frågor om lärare och skolan som institution, men även Jonssons visar hur de vuxna verksamma i skolan deltar i att upprätthålla samma maktstrukturer och hierarkier som ute i samhället. Ambjörnssons fokus kring skolan är snarare som ett medel och plats att utföra studien på (Ambjörnsson 2003, s.31), men som får

---

<sup>1</sup> Intra-agerande maktstrukturer = Sammanlänkade/samverkande och har en förändrande inverkan på varandra, tillskillnad från interagerande vilket skulle innebära att maktordningar och identitetskategorier analyseras var för sig, adderas ihop som skilda fenomen (Lykke 2009, s. 107)

relevans för min studie, i likhet med de andra två, genom att visa hur ungas identiteter är begränsade av de normer de lever under i vardagen.

Vad jag saknar i alla tre studier är en undersökning av lärares förståelse och erfarenhet av att arbeta med det verktyg, det vill säga likabehandlingsplanen, som enligt lagen ska finnas på varje skola för att lättare arbeta med dessa maktstrukturer. Därför har jag valt att använda mig av etnicitetsforskaren Sara Ahmed (2007), utifrån vems forskning jag kan relatera hur normerna upprätthålls rent institutionellt, genom att förstå styrdokument och dess utformande som medel för att upprätthålla strukturer.

Min önskan är att skriva in mig och min studie i samma vetenskapliga anda som dessa fyra – av intersektionella normkritiska studier, grundade på en queer socialkonstruktivistisk förståelse av normer och kategorier, som kontextuellt och tidsmässigt bestämda inom området för unga och skola, med skillnad att jag specifikt fokuserar på lärares erfarenheter av likabehandling och likabehandlingsplanen.

### 2.1.1 Jämlikhet & styrdokument

Sara Ahmed, professor i *Race and Cultural Studies*, studerar varför eller hur jämlikhetsplaner misslyckas. I artikeln ”You end up doing the document instead of the doing: Diversity, race equality and the politics of documentation” beskriver hon hur det i Storbritannien, efter införandet av lagen om etnisk jämlikhet - Race Relation Amendment Act, alstrades en *dokumentationspolitik*<sup>2</sup>. Ahmed visar hur dokument snarare kom att bli ett viktigt medel för universitet och organisationers självbild och en tro om deras välgörande effekt, än att faktiskt få till stånd en förändring från diskriminering. Hon menar att dokumenten många gånger i sig blir ett görande som kan ”checkas av” från en lista och inte en plan för fortsatt arbete (Ahmed 2007, s.595).

I samma studie undersöker Sara Ahmed hur begreppet *mångfald* används bland annat i dokumenten av universiteten eller organisationerna, och vilken innebörd som läggs i det och vilket syfte det får (ibid s.606). Hon ser ordet mångfald som ett ”må bra”-ord som får alla att känna sig mindre hotade och som att ”vi har löst ett problem” och att ”vi har” mångfald. Hon menar också att ordet används som en inriktning för att få status och fungerar som tilltalande eller lockande marknadsföringsknep, men som i själva verket döljer faktisk ojämlikhet (ibid.

---

<sup>2</sup> Jag använder *kursiv* för att visa på ett förankrat begrepp eller ett som jag vill betona. ”Citationstecken” använder jag däremot för att särskilja vissa begrepp som exempelvis slang eller en kategorisering som jag själv inte stödjer, men måste använda för att förklara något.

s.605-6). Enligt henne tillåter detta begrepp universitet att sälja sig själva som en ”lycklig” plats.

Genom denna forskning visar Ahmed hur jämlikhet och mångfald ses som något mät- och granskningsbart. Det ses som något som en organisation eller arbetsplats skulle kunna vara bra eller dålig på, och som kan utvärderas i form av ansvarsskyldighet, effektivitet och kvalitet (Ahmed 2007, s.596). Att ha en väl utarbetad jämlikhetspolicy kom snabbt att översättas till att *vara* bra på jämlikhet, enligt Ahmed. Konsekvensen av detta blev att det framstod som att det inte behövde läggas tid på arbete med jämlikhet eller diskriminering (ibid s.597). Ahmed konstaterar att ett bra betyg på policy- eller styrdokument blockerar handling, genom att generera en känsla av att redan vara jämlika. Genom detta synsätt blir utarbetandet av dokumentet själva görandet och inte arbetet utifrån det (ibid s.599). Trots detta konkluderar Ahmed slutligen att dokument(en) är viktiga, om än problematiska. Hon ser att nyttan med dokumenten är att de kan användas för att visa på glappet mellan vad dokumenten säger att de ”gör” och vad som faktiskt görs (ibid s.607).

### 2.1.2 Etnicitet

Etnicitetsforskare Sabine Gruber (2007) har utifrån ett etnicitetsperspektiv undersökt lärares roll i hur etnicitet skapas och upprätthålls som en social praktik i sin avhandling *När skolan gör skillnad: Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Gruber menar att skolan som institution snarare tycks befästa olika sociala gruppers samhällsposition, än att möjliggöra social mobilisering och jämlika relationer. Hon ifrågasätter hur det kommer sig och undersöker hur det går att förstå skolans delaktighet i detta (Gruber 2007, s.27). Dessa frågor kopplar hon till en undran som rör varför vissa, men inte alla, elever fångas eller bli fastlåsta i kategorin ”invandrare”. Trots hennes fokus på etnicitet, ser hon inte det som en fristående eller homogen kategori utan i samspel med andra maktrelationer.

Det Gruber finner i sin forskning är att elever tillskrivs olika positioner i skolan som grundar sig på föreställningar om kulturella skillnader, men även innefattar antaganden om kön och klass (ibid. s.158). Indelningen i ”vi” och ”dom”, mellan ”svenska elever” och ”invandrarelever”, produceras delvis genom att skolans personal förstår kultur som något tämligen homogent, avgränsat och fixerat som låter sig föras samman med olika nationer, och i nästa steg med elever som har anknytning till dessa länder och delvis när mångkulturella ambitioner blir ”toleransprojekt” (ibid. s. s.18, 157-158). I likhet med Ahmed visar Gruber att skolreformer som lett till att skolan marknadsanpassats också är en bidragande faktor till



stigmatiseringen av ”invandrarelever” (ibid. s.46). Det är genom att ord som mångkulturell skola används som försäljningsord och att begreppet ”mångkultur(ell)” blir ett ”bra att ha med”-ord som ofta betonas i olika sammanhang, men utan närmare precision som i slutänden får Sverige att inte ses som ett hemland för alla skolans elever (Gruber 2007, s.51, 56). På så sätt fungerar skolan som en reproducerande arena för idén om nationer och nationella identiteter (ibid. s.23). Detta påvisade hon bland annat vad gäller de mångkulturella temadagarna där Sverige som nation inte var representerad bland elevernas olika nationaliteter. På så sätt togs normen för given, men gjordes samtidigt inte tillgänglig för alla. De som inte hade någon förbindelse med någon annan nation blev på så sätt ”åskådare” till *den andra*, och effekten var att *den andra* registreras som *avvikande* (ibid. s.53). Här studerade Gruber betydelsen som kulturella skillnader tillskrevs och såg hur just dessa skillnader oftast beskrivs som positiva, spännande och berikande. Enligt Gruber uppmuntras antingen *svenska* eleverna att acceptera eller tolerera *dom andra*, som blir effekten av de mångkulturella temadagarna, eller så förespråkas anpassning till samhällets dominerande normer och värderingar som när skolprestationer tillskrivs kulturella värden (ibid. s.52-53, 166). Kategoriseringen *invandrarelever* omfattar enligt Gruber främst problematiska elever, sådana som inte motsvarar skolans förväntningar på ett efterfrågat skolbeteende (ibid. s.159-161). Sociala orättvisor kan enligt Gruber både förklaras och legitimeras genom denna retorik (ibid. s.20, 52).

Gruber visar att ambitionerna i det vardagliga arbetet med eleverna sällan förenas med en reflekterad insikt om de maktaspekter som ligger inbyggda i sociala relationer och hur de tar form i skolan. Detta, menar hon, leder till att eleverna istället för att få de lika möjligheter de ”ska”, så produceras ojämlika villkor. Gruber menar att skolans personal har svårigheter att se hur skolan är delaktig i att generera och befästa relationer av över och underordning (ibid. s.164-165). Som förklaring menar Gruber att skolan är en inrättning som återspeglar och iscensätter samhällets ”väv av relationer” och att lärare inte är fria i sitt handlande, utan bör förstås som bärare av strukturer, skapade av byråkratiska lagar och ekonomiska villkor, som de via sitt handlande återskapar och upprätthåller (ibid. s.26-27). Hon menar också att kategorisering är en del av människans behov för att göra världen begriplig och hanterbar och att det ligger bortom enskilda individers makt att kunna påverka och förändra den konfliktfyllda situation lärarna befinner sig i. Gruber finner också att skolans styr- och policydokument varken uppmärksammar eller bidrar med vägledning hur arbete som tar samhällets maktrelationer i beaktande skulle konkretiseras i skolan (Gruber 2007, s.165). Hon menar att läroplanen brister i samhällsanalys och att dess mål är utan anvisningar (ibid.

s.38). Vad hon dock ser som en lösning är att skapa en medvetenhet om de elevkategoriseringar och problematiska skillnadskonstruktioner som tillämpas i arbetet med elever och som förhindrar deras rätt till jämlika villkor i skolan. (Gruber 2007, s.161-162)

### 2.1.3 Genus & etnicitet

I sin doktorsavhandling *Blatte betyder kompis* har Rickard Jonsson studerat hur manlighet och etnicitet *görs* på högstadiet. Utgångspunkten ”stereotyp tal är en kommunikativ resurs som killarna kan använda exempelvis i iscensättningen av maskulinitet, sexualitet och etnicitet” används för att förstå logiken i det som utspelar sig i skolan och hur normer skapas, när han studerar hur några killar använder språkliga och olika uttryck för att konstruera maskulinitet i vardagen (Jonsson 2007 s.20, 36). Genom att förstå betydelsen av ”invandrare” förklarar han hur skeva bilder om invandrare skapas, samtidigt som han ser att kategorin ”svensk” skapar exkludering.

Jonsson visar hur både maskulinitet och positionen som invandrarkille är orsaker, snarare än effekter och att benämningen ”kille” får betydelse. Han flyttar fokus från de beskrivningar av olika maskuliniteter, till de olika språkliga uttrycken, vilka de som känner till dessa kan upprepa och citera (ibid. s.88). Han menar även att precis som ”kille”, ”invandrare” och ”svensk” kan vara olika i olika situationer, så kan språket också vara det. Det är den dominerande diskursen som försöker definiera ett visst språk på ett enda sätt, när det i själva verket kan finnas, och bevisligen finns, olika betydelser och tolkningar, beroende på kontext. Jonsson menar att vuxna tolkar språket eller ord fel, och att språket kan vara ett sätt att erövra stereotyperna som makten definierat (ibid s.117, 122). Han menar att sexism är centralt i vitt skilda sammanhang vid en gemensam iscensättning av heterosexuell maskulinitet, även för dem som definieras som *svenska* (ibid. s.165).

Genom detta diskuterar Jonsson maktaspekterna av att bedöma andras språkanvändning. I debatten om *blattesvenska* eller *invandrarsvenska*, menar han att talarna i debatten utgår från en maktposition som ger dem tolkningsföreträde och att språket också får sin laddning av de dominerande diskurserna (ibid. ss.103-105, 115-6, 172).

### 2.1.4 Genus, klass & sexualitet

I sin avhandling *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* studerar socialantropologen Fanny Ambjörnsson unga tjejers identitetsskapande. Ambjörnsson studerar skapandet av femininitet (genus) i skärningspunkt mellan klass och sexualitet

(Ambjörnsson 2003, s.11). Genom studien visar hon hur tjejerna som hon studerar, utifrån olika positioner och med olika erfarenheter förhåller sig till de normer som finns runt dem, det vill säga genom förhandling, ifrågasättande och iscensättande av den normativa och förväntade femininiteten och hur en ska vara som tjej (Ambjörnsson 2003, s.53). Ambjörnssons studie är en av få som undersöker genus och sexualitet som iscensättning av heteronormen. Något som problematiseras genom hela studien är föreställningen om det fria valet och den fria individen. Hennes forskning visar ombytligheten och kontextbundenheten av hur normalitet och avvikelse skapas. Själv skriver hon att den tjejgemenskap som i många fall var utgångspunkt för skapandet av genus/femininiteter, fungerade ibland som en trygghet och ibland som just den arena där avvikelse och normalitet bestämdes. Hon skriver också som ett exempel att tjejernas upptagenhet av att göra sina kroppar kvinnliga dels kan betraktas som ett sätt att skapa mening och gemenskap, och dels måste ses som påtagligt kollektivt tvång. Ambjörnsson menar att det hon fann bör relateras till nutidens individualisering, som hon menar lurar folk att tro att de är fria att göra sina egna val oberoende av bakgrund, familjeomständigheter och traditioner. Istället menar hon att det snarare är så att de samhälleliga institutionerna så som skolväsendet som skapar förutsättningar för individen (ibid s.301-302).

## 2.2 Teoretiska utgångspunkter

För att kritiskt undersöka arbetet med likabehandling och hur normer skapas har jag därför valt att utgå från ett poststrukturalistiskt queerteoretiskt och intersektionellt perspektiv samt norm- och maktkritisk teori. Genom sådana *glasögon* ges verktygen att förstå och förklara hur maktstrukturer och hierarkier skapas, intra-agerar och upprätthålls. Det är genom denna teori och kunskapssyn som jag anser kunna få en bredare förståelse av arbetet med likabehandling och likabehandlingsplaner.

### 2.2.1 Makt & normalisering

Michel Foucault har i boken *Övervakning och straff* (1998/1974) studerat hur underordnade genom historien drabbas av maktens utövning och disciplineringstaktiker. Makt, menar Foucault, att människan utövar, snarare än besitter. I maktens ”mikrofysik”, vilken utnyttjas av institutioner så som skolväsendet, går det att urskilja ett nät av ständigt spända och aktiva relationer (Foucault 1998/1974, s.36-37). Dels menar han att maktförhållandena äger direkt grepp om kroppen genom att ”etikera den, dressera den, plåga den, tvinga den att arbeta, att

delta i vissa ceremonier och att ange vissa tecken”, dels menar han att makten rumsligt organiserar institutioner så som skolan och skapar avskildhet, rum, platser och rangordning (Foucault 1998, s.35,174). Enligt Foucault är det *det* ständigt verksamma straffsystemet som kontrollerar varje ögonblick inom de disciplinära institutionerna och jämför, differentierar, hierarkiserar, förenhetligar och utesluter. ”Kort sagt, det *normaliserar*” (ibid. s.214). Normalisering har enligt Foucault blivit ett av de viktigaste maktredskapen, vid sidan om bevakning. Denna makt att normalisera framtvingar homogenitet, men individualiserar bland annat genom att mäta avvikelserna och bestämma nivåer (ibid. s.215).

### 2.2.2 Normkritisk queerteori

De två poststrukturalistiska filosoferna, Judith Butler och Michel Foucault, är teoretiker som ifrågasätter sociala kategorier som uppfattas som naturliga. Den queerteoretiska socialkonstruktionistiska förståelsen innebär att sociala praktiker skapar kön/genus, etnicitet, klass, sexualitet och andra sociala kategorier (Rosenberg 2005, s.14). Som Tiina Rosenberg skriver i inledningen till samlingen av Judith Butlers texter *Könet Brinner* så har sexualitet ”genom tiderna utformats att bli en till synes enhetlig, självklar och naturlig heterosexualitet som antas omfatta alla” (Rosenberg 2005, s.9). Vad som definieras som ”normalt”, ”naturligt” eller avvikande bildar samhällets eller gruppens normer. Normer är kontextuellt och tidsmässigt bundna, och är alltså föränderliga. Det som är naturligt eller normalt på ett ställe eller vid en tidpunkt är inte detsamma vid en annan. Enligt Fanny Ambjörnsson existerar normer inte i sig själva, utan enbart i relation till sina tänkta motsatser. Dessutom kan det finnas flera normer eller ideal att förhålla sig till (Ambjörnsson 2007, s.28).

Judith Butlers teori om performativitet förklarar hur människor *gör* eller iscensätter normerande föreställningar av exempelvis manligt och kvinnligt. Detta innebär att vi inte blir manliga och kvinnliga genom att födas, utan att det är något vi ständigt jobbar på att försöka uppnå och iscensätta genom våra handlingar som vi tillskriver könade värden (Butler 2007/1990, s.55-56, 68-69). Binära uppdelningar så som två kön, svensk i förhållande till invandrare skapar normer i vårt samhälle. Normen förutsätter och är beroende av avvikelserna för att vara meningsfull. Exempelvis heterosexualitet i förhållande till homosexualitet skapar heteronormen. En person kan inte bryta mot normen till någon större grad innan samhället försöker tillrättavisa den eller tills den har gått över den osynliga gränsen och blir avvikande. Detta kallar Butler för den *heterosexuella matrisen*. Den innebär att kroppar inte är förstaeliga i sig utan att de av kulturen och omgivningen identifieras och placeras in i

genusordningen. Genusordningen bygger på två motsatser, kvinna och man, som enligt ordningen förutsätter varandra, utifrån en hierarkiskt definierade och obligatorisk heterosexualitet (Rosenberg 2005, s.10). Heteronormativitet upprätthålls enligt Butler av institutioner, strukturer, relationer och handlingar, som vidmakthåller heterosexualitet som allomfattande (Butler 2007, s.69). Bestraffningar för avvikelser från normen, i likhet med Foucaults teori, kan vara både konkreta som fängelsestraff eller våld, och mindre synliga uttryck som marginalisering, osynliggörande, stereotypisering, kulturell dominans och homofobi (Rosenberg 2005, s.11).

Ofta studeras *det avvikande* för att förstå exempelvis stratifiering och varför verkligheten ser ut som den gör. Utifrån en makt- och normkritisk teori möjliggörs snarare studiet av hur det ”normala”, det vill säga normen, skapas och upprätthålls – inte det avvikande. Enligt queerfeministisk teori är det inte det avvikande som är problemet, det är normen, som är exkluderande och som i sig skapar avvikare. Detta är intressant i min studie då jag ifrågasätter vad som tillåts vara ”normalt” och vad som inte är tillåtet. Queerteori synliggör vilka synsätt och vilken retorik som får tolkningsföreträde, så som Judith Butler demonstrerar via den heterosexuella matrisen, det vill säga hur den obligatoriska heterosexualiteten formas och upprätthålls.

## 2.3 Normkritisk pedagogik

*Normkritisk pedagogik* är ett praktiskt verktyg som alstrats utifrån queerteori och feministisk teori. Normkritisk pedagogik kan beskrivas som ett samlingsbegrepp på eller ersättningsbegrepp för queer-, kritisk, feministisk och genuspedagogik. Det är ett begrepp som bättre ska beskriva en intersektionell maktkritisk pedagogik och som ska fungera som ett arbetsredskap för att visa på hur olika normer samverkar och skapar maktbalanser inom olika pedagogiska praktiker, samt hur det är möjligt att utmana dessa normer. Syftet med begreppet och dess användning är att plantera eller befästa ett specifikt sätt att tänka på social förändring genom lärande och utbildning, samt en tydlig agenda på vad som ska uppnås (Bromseth och Darj 2010, s.13-14). Jag tar hjälp av boken *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring* i vilken författarna genom olika artiklar bland annat försöker svara på vad konsekvensen blir om diskrimineringslagstiftningen snarare sätter käppar i hjulet för främjande åtgärder än att skydda utsatta elever, och ifall normkritiska perspektiv kan bibehålla sin radikala innebörd inom en utbildningspolitik präglad av en individorienterad nyliberal diskurs (ibid. s.15)?

Enligt Maria Rosén (2010) är motsatsen till normkritisk pedagogik toleranspedagogik. Inom normkritisk pedagogik kritiseras toleransperspektivet för att upprätthålla normerna medan normkritisk pedagogik ifrågasätter dem. När skolan ska omsätta värdegrunden i praktiken skapas skillnad mellan människor och fokuserar genom sådant arbetssätt på *den Andra* (Bromseth & Darj 2010, s.15; Rosén 2010, s.60). Icke-heterosexuella, transpersoner eller personer med funktionsnedsättning tilldelas genom toleranspedagogik inte en position som agerande subjekt i klassrummet. Dessutom generaliseras det om ”dem” som en homogen grupp varpå det målas upp en bild av att dessa personer inte är en del av ”oss”, utan att de finns utanför skolans värld, att de är *den Andra*. Personer som klassats som tillhörande en avvikande grupp beskrivs som personer det är synd om och som behöver ”vår” acceptans (Bromseth 2010, s.37) Att lära sig tolerans är att genom välvillighet på det privilegierades villkor, lära eleverna att utöva makt (Rosén 2010, s.62)

För att en skola ska kunna göra en analys av nuläget, sätta upp mål för framtiden och skapa strategier för förändring behövs ett gemensamt språk (Edemo 2010, s.89). Det är också nödvändigt för utbildaren att ha en medvetenhet hur makt- och normaspekter fungerar för att kunna förändra ojämlika förhållanden eller förhållningsätt (Bromseth 2010, s.41). För att förändring ska kunna ge långtgående resultat och genomsyra alla delar av skolan kan inte åtgärderna begränsas till enstaka lektioner eller temadagar. Diskrimineringsarbete måste vara systematiskt och välförankrat hos ledning såväl som personal (Darj 2010, s.128-129).

## 3 Metod och Material

### 3.1 Beskrivning av metod

För att utföra min studie använde jag mig först och främst av kvalitativ metod i form av semideltagande observationer och semistrukturerade djupintervjuer. Jag valde att kombinera metoder för att få bredare och fördjupade kunskaper om det jag studerat (Franssén 2003, s.47). De kvalitativa infallsvinklarna kompletterar varandra och det är en fördel att använda fler än en (Widerberg 2002 s.17). Mitt tillvägagångssätt har inneburit fältstudier på en högstadieskola där jag under en vecka gått bredvid en åttondeklass. Efter denna vecka gjorde jag drygt en timmes långa intervjuer med fyra lärare verksamma på högstadiet på samma skola. Jag har även granskat och använt mig av skolans likabehandlingsplan, skollagen och diskrimineringslagen.

Min avsikt med studien är det som Sara Eldén skriver att mer traditionell feministisk emancipatorisk forskning syftar åt; det vill säga att kontrastera en uppställd definition på ”något” och jämföra det med hur det är och fungerar i verkligheten. Men att välja den ena metoden framför den andra, är ett metodologiskt dilemma. Eldén skriver i artikel, ”Att fånga eller bli fångad i diskursen?” om problematiken med att välja mellan ”motpolerna” emancipatorisk feministisk forskning och poststrukturalistisk diskursanalys, mellan forskning med bakgrund i förändringsmöjlighet och forskningen med fokus på dekonstruktion. Dessa är för mig inte motpoler och mitt arbete har inte uteslutit att jag undersökt språket som fenomen och likabehandlingsplanens konstituerande effekt. Jag har valt att inte sätta texten och dess konstituerande karaktär i centrum, som Eldén skriver om diskursanalysens mening (Eldén 2005, s.63), istället har jag utifrån mitt syfte valt att undersöka erfarenheter av det faktiska arbetet vilket är anledningen till att jag valt att göra fältarbete och samla in empiriskt material genom intervju och observation.

### 3.2 Observation

Jag inledde fältarbetet med semideltagande observation för att få konkreta erfarenheter om vad det fält jag skulle studera innebar innan jag utförde intervjuerna (Franssén 2003, s.47). Jag ville ut på fältet och studera verkligheten; att *observera* undervisnings- och skolmiljön och vara med och se hur det är att vara i positionen som lärare och elev innan jag gav mig in på att försöka ta del av och förstå lärarnas, det vill säga intervjupersonernas, erfarenheter. Min egen förförståelse präglas av att jag själv har varit elev och jag har även vikarierat som lärare och av andra anledningar varit i skolan och mött ”elever”, vilket jag har försökt vara medveten om i mina tolkningar. Att studera ett fenomen med egna ögon var ett sätt för mig att få egen erfarenhet av fenomenet och på så sätt komma åt en så verklighetsskildrande och sanningsenlig tolkning som möjligt (Widerberg 2002, s.17). Med sanningsenlig menar jag att försöka förstå sammanhanget, utifrån den position jag har, med min historia, mitt tolkningsperspektiv och min nuvarande roll.

Min förväntning på observationerna var att de främst skulle hjälpa mig att ställa nya och bättre frågor i min studie och till intervjupersonerna – vilket de också gjorde (Sandell 2005, s.85). När jag under observationsveckan rörde mig mellan skolans olika rum och arbetsmoment, till exempel genom att följa undervisning, studera korridorerna, personalens fikarum, elevmatsalen, upplevde jag många känslor och jag tyckte det var svårt att inte ta på mig olika roller. Jag kände flera gånger att jag ville leva mig in i rollen som elev, det vill säga

svara på frågor och delta i deras samtal, eller som lärare, genom att hjälpa till när klassen blev stökig eller när läraren inte fick fram sin poäng. Jag anser att det var rätt beslut att hålla mitt interagerande till ett minimum då jag under veckan kände att fokus lätt hamnade på mig som det var, och att eleverna ibland ändra sitt beteende i förhållande till mig. Jag vill inte påstå att jag hade fått sämre material om jag varit mer delaktig, utan bara ett annat. Kanske att både lärare och elever hade känt sig mindre studerade i så fall, samtidigt som jag tror att deras vardagliga interaktion, som jag ville studera, hade fått en annan dynamik.

Observationerna visade sig ge mig mycket mer än jag hade hoppas på. Jag förväntade mig inte att få en så stark upplevelse av vad det innebär att vara verksam i skolan, att vara elev, att vara ung, att vara lärare och att vara mänsklig. Efter mina observationer, när jag inledde intervjuarbetet, blev jag först besviken på mina intervjuer och kände att observationerna hade gett mig bättre förståelse och material att arbeta med. Det var först efter jag transkriberat intervjuerna som jag förstod och uppskattade intervjumaterialet lika mycket.

### 3.3 Intervjuer

Som huvudmaterial för min analys utförde jag semistrukturerade djupintervjuer med två kvinnor och två män som arbetar som lärare på en högstadieskola i Malmö. Anledningen till detta metodval är att jag strävar efter att nå en djupare förståelse snarare än ”verifierbar fakta och information” som mycket av samhällsvetenskapen traditionellt har som främsta uppgift/syfte att hitta (Madison 2005, s.25-26). Det unika med ostrukturerade djupintervjuer händer i mötet mellan intervjuperson och intervjuperson enligt både Karin Widerberg och Agneta Franssén. Genom att ställa öppna frågor i form av ”kan du berätta...” eller följdfrågor som ”vill du utveckla det?” skapas möjlighet för intervjupersonen att på ett reflekterande och utvecklande sätt berätta och tala fritt om *sin* berättelse. Det skapas en möjlighet för ett berättarflöde och agens där intervjupersonen kan reflektera och av sig själv komma in på spår, teman och intressanta tolkningar som kanske inte skulle komma upp om intervjun är strukturerad med konkreta frågor och teman. Detta förhållningssätt var viktigt i ett försök för mig som intervjuare att inte ”missa” sådana svar som jag själv inte var medveten om, men också för att inte få de svar jag förväntade mig eller ville ha. Det var viktigt för mig som forskare att fundera på och vara noga med att inte styra intervjupersonen, så till vida den inte helt och alltför länge pratar om något som inte var relaterat till ämnet (Widerberg 2002, s.99 - 101; Franssén 2003 s.69-71).



Intervjuer är den metod jag anser ha hjälpt mig att komma åt ”tystnaden” eller det uttalade i det problem jag undersökt. Mitt antagande inför uppsatsen var att lärare inte har tillräckligt mycket kunskap och resurser för att arbeta för likabehandling eller för att kunna följa likabehandlingsplanernas mål och riktlinjer. Men jag tänkte också att lärare ser olika på det och att det finns flera anledningar för om det är så att det inte arbetas med, eller lyckas implementeras. Jag valde att göra intervjuer för att svara på mina frågor och för att komma åt den meningsbärande kunskap och erfarenhet som den kunskapsbärande har. Att alla intervjupersoner bär på olika erfarenheter är en del av den förståelse jag har försökt att komma åt.

### 3.4 Överväganden och tillvägagångsätt

#### 3.4.1 Forskarrollen

Jag anser att en viktig del av kvalitativa intervjuer som metod är att förhålla sig till den tanke som Soyini Madison skriver om: att intervjupersonen inte är ett objekt, utan ett subjekt med egen agens, historia och egen tolkning av en berättelse. I intervjun formas en samverkan och dialog där intervjuperson och intervjuare skapar en historia av minnen, betydelser, mening, och erfarenheter tillsammans, (Madison 2005, s.25). För att på så sätt undvika att jag som forskare brukar makt över situationen, kunskapsproduktionen och tolkningarna har jag försökt ta fasta på det som Kerstin Sandell skriver att kunskap skapas genom dialoger, genom att ge aktörskap, och samtidigt ta in att ”dialogerna aldrig är oskyldiga och alltid involverar makt” (Sandell 2005, s.85). Det handlar om att förstå och minska klyftan mellan forskare och forskningsobjekt. Eldén menar att forskning ska vara sanningsenlig, på det sättet att forskaren måste vara synlig i slutresultatet och att sanning nås genom att forskningsobjekten är aktiva subjekt i forskningsprocessen (Eldén 2005, s.65-66). Detta är något som är viktigt för mig och som jag hoppas implementera i min forskning och text. För att det skulle vara möjligt har jag utgått från tanken om *situerad kunskap*, det vill säga lokaliserad, partiell kunskap om partiell verklighet. Det innebär att jag som forskare (förhoppningsvis) inte intagit den traditionella och positivistiska berättarpositionen utan tagit avstånd från *gudstricket*. Gudstricket är Donna Haraways benämning på ett universaliserande objektivitetsperspektiv (Haraway 2004, s.86-88). Men denna situerade kunskap hon talar om innebär också ett mellanting mellan det ståndpunktsfeministiska *vi:et* och det poststrukturalistiska abstrakta tänkandet (Lykke 2009, s. 181-184). För att undvika detta och för att nå partiell situerad

kunskap har jag dels skrivit in mig själv i texten och dels försökt att inte tala för exempelvis ”lärare” som en kategori eller grupp av människor.

Meningen med vetenskapen är enligt Kerstin Sandell, att vara med och skapa en mer levbar värld. Detta görs med svårighet, enligt Sandell, utifrån balansen mellan att uttala sig om, för det första, hur världen fungerar och, för det andra, om det lilla som studeras. Tricket är enligt Sandell att uttala sig om världen utifrån det en studerar, och att berätta om det en studerar i världen, med insikt både om forskningens möjligheter och begränsningar (Sandell 2005, s.89-90). Ett sätt som Sandell anser att detta är möjligt är genom att petigt och noggrant arbeta *med* det självklara och det rådande, och inte bara kritisera det hegemoniska (ibid s.82).

### 3.4.2 Inför studien

Inför studien presenterade jag min studie och mig själv dels fysiskt och dels genom att se till att berörd personal på skolan fick informationen på papper som de kunde behålla, med bland annat min kontaktinformation utifall de hade några frågor eller eventuellt ville dra sig ur. I min presentation informerade jag personalen om forskningsuppdragets syfte och gav en beskrivning av hur undersökningen i stora drag skulle genomföras.

Uppgifter om alla i undersökningen har getts största möjliga konfidentialitet. Det vill säga att personuppgifter inte har eller kommer lämnas ut till utomstående och avrapportering har skett i former som omöjliggjort identifiering av enskilda. Anonymiserande åtgärder har vidtagits för att försvåra för utomstående att identifiera enskilda individer eller grupper av individer. Eftersom jag inte har använt mig av specifika elever i min analys och då studien inte är av etisk känslig karaktär valde jag att inte söka samtycke från förälder/vårdnadshavare (Vetenskapsrådet 2002, s.9). Däremot berättade klassföreståndaren för eleverna i den klass jag skulle följa att jag skulle komma och jag skickade med dem ett brev hem till föräldrarna i vilket jag bland annat berättade studiens syfte och att de gärna fick kontakta mig om de hade några frågor.

Inför intervjuerna kontaktade jag intervjupersonerna så att vi kom fram till lämpliga och neutrala platser och tider så de kände sig så bekväma som möjligt. Jag informerade intervjupersonerna att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan. Jag sa att de inte behövde svara på frågor som de inte ville och jag informerade dem att de uppgifter som samlats in inte kommer att användas för något annat syfte än för denna uppsats. Jag berättade hur och var forskningsresultaten kommer att offentliggöras och att de gärna får ta del av resultatet. Jag underströk att syftet med undersökningen *inte* var att göra en

bedömning av lärarna själva, deras undervisningssätt, deras klass eller skola, utan att få ta del av de kunskaper och erfarenheter som de bär på. Jag berättade att namn och övriga uppgifter som kan medföra att de kopplas samman med materialet kommer att anonymiseras.

### *3.4.3 Val av informanter*

Hur och vem jag skulle välja att intervjua var för mig ett etiskt övervägande. Jag ville intervjua två män och två kvinnor, alltså två från varje av de två av samhället bestämda och binära uppdelning av kön/genus. Jag märkte under observationsveckan att detta inte skulle bli ett problem och att jag kunde välja ut fyra stycken. Anledningar till att jag ville intervjua just två från vardera könskategori är att öppna upp för möjligheten att människor har olika erfarenheter just på grund av att de är indelade av samhället och det förväntas olika av dem eller att de blir behandlade olika just på grund av föreställningen om skillnader mellan kön. En annan anledning om jag intervjuat en person från en könskategori, och tre från den andra, är att det skulle kunna uppstå problem med mitt löfte om konfidentialitet. Det skulle blivit svårt att garantera anonymitet om de andra lärarna på skolan vet vem jag intervjuat, då kan det bli uppenbart vem det är som säger.

### *3.4.4 Intervjupersonerna*

Personerna jag har intervjuat arbetar som lärare på en högstadieskola i Malmö. Jag har valt att kalla dem: Björn, Charlotte, Eva och Rickard.

### *3.4.5 Från material till analys*

Efter att jag transkriberat de inspelade intervjuerna gick jag igenom materialet och flera teman utkristalliserade sig. Jag har sedan valt ut några som jag finner relevanta för mina forskningsfrågor och som jag presenterar i denna uppsats.

## 4 Analys

### 4.1 Bestämmelser & lagar

Skollagen säger att alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet och att utbildningen ska vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. Lagen säger också att utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter i samarbete med hemmen, samt främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar.

Enligt skollagen ska skolan varje år ta fram en plan mot kränkande behandling. I skollagen inrymmer också *diskrimineringslagen* (2008:567) som enligt bestämmelserna i lag (2008:571) tillämpas på utbildning. I denna lag står det att skolan har en skyldighet att förbygga och förhindra kränkande behandling, och att huvudmannen ska se till att det vidtas åtgärder för att förebygga och förhindra att barn och elever utsätts för detta. Diskrimineringslagen innebär att skolan också varje år ska ta fram en likabehandlingsplan. Detta är också huvudmannens ansvar. Likabehandlingsplanen och planen mot kränkande behandling kan sammanföras till en, så länge innehållet uppfyller lagarnas krav (Diskrimineringsombudsmannen 2010-12-23).

### 4.2 Den försvunna likabehandlingsplanen

Inför mina intervjuer i mars 2011 hittade jag skolans likabehandlingsplan på deras hemsida. Likabehandlingsplanen var från 2007. När jag i min första intervju frågade huruvida det stämde att skolan inte hade någon nyare likabehandlingsplan eller om det var hemsidan som inte var uppdaterad trodde Eva att skolan inte hade uppdaterat planen:

A: jag var inne på skolans hemsida och kollade och där hittade jag ju då likabehandlingsplanen och blev jätteglad och skrev ut den och sen så läser jag och så står det våren 07 /.../ Betyder det att de inte uppdaterat sin hemsida eller betyder det att de inte uppdaterat sin likabehandlingsplan?

E: De uppdaterar inte den.

A: De har inte gjort en ny?

E: Det tror jag inte.

A: För det står ju i diskrimineringslagen att det ska vara varje år.

E: Ja, men det tror, det jobbar vi inte med varje år.

Charlotte däremot svarade bestämt att det var hemsidan som inte var uppdaterad. ”[v]år hemsida är inte en välfungerande hemsida, nä jag tror inte det senaste ligger där. /.../ Du kan säkert be om den senaste på kansliet”. Jag tog därför kontakt med rektorn, som på sin dator fann två dokument med olika namn: *Likabehandlingsplan 2009* och *Likabehandlingsplan 2010*. När vi öppnade filerna hade båda samma titel: *Likabehandlingsplan 2009*. Rektorn kommenterade inte detta närmare. Som det såg ut då hade skolan bara börjat revidera likabehandlingsplanen från år 2009 till 2010 och inte ännu slutfört arbetet. Vidare under arbetets gång blev kampen om att hitta den senaste versionen återigen rörig. Jag hittade nämligen ännu en version via Malmö Stads hemsida som jag trodde var en ännu nyare version, tills jag i slutet av den läste ”Planen är reviderad september 2009”. I den jag fick av rektorn stod det i slutet: ”Planen är reviderad oktober-november 2010”. Alltså är den senaste version av skolans likabehandlingsplan den version jag fått tillhandahållen mig av rektorn.

Den röriga situationen tolkar jag som att dokumentet inte fyller en starkare funktion i den dagliga verksamheten än att den (om ens) behövs gås igenom och årligen revideras. Om arbetet med revideringen av likabehandlingsplanen stannar innan själva görandet, tyder det på vad Sara Ahmed fann i sin studie, att det inte är användningen av dokumentet som är det viktiga (Ahmed 2007, s.595). Meningen med planen är att den ska stödja det kontinuerliga och dagliga arbetet för likabehandling. Om den knappt finns att tillgå eller revideras till det bättre tolkar jag det som att dokumentet inte prioriteras eller känns viktigt. Detta kan betyda att planens ämnade funktion inte kommer till sin rätt.

### 4.3 Möt likabehandlingsplanen

Den äldre versionen av likabehandlingsplanen från 2007 var skriven i punktform och endast två sidor lång till skillnad från de två senaste versionerna som var mer utvecklade. Dock var den version som reviderades 2009 mer försiktig och mindre konkret i sina mål än den likabehandlingsplan från 2010 som jag utgått från. Denna version består av en framsida, en innehållsförteckning, sex sidor brödtext och två stycken bilagor. Framsidan har en inledningstext och en handtecknad bild. Inledningstexten är tagen från *En värdegrund med eleven i centrum, Malmö Stad 2006* vilket inte står i denna version av likabehandlingsplanen, men som framgår av referensen i 2007-versionen. Värdegrundstexten berättar exempelvis för läsaren att samarbetet mellan skolans parter präglas av ömsesidig respekt. Bilden föreställer två händer som håller hand ovanför ett ”hav” av små människor och deras huvuden, med ryggar mot betraktaren, som att bilen är tagen bakifrån. Mina tankar dras direkt till elever,

som möjligen står och lyssnar i en aula. De sex sidorna med brödtext inleds med en inledningssida som innehåller *Syfte*, *Innehåll* och (begrepps)definitioner. Begreppsdefinitionerna är tagna ur diskrimineringslagen och förklarar innebörden av olika sorters diskriminering: *direkt diskriminering*, *indirekt diskriminering*, *trakasserier*, *sexuella trakasserier*, *instruktioner om diskriminering* och *kränkande behandling*. Sedan följer fyra och en halv sidor under titeln *Nulägesanalys* bestående av *Förebyggande insatser*, *Att upptäcka diskriminering och kränkningar*, *Att utreda diskriminering och annan kränkande behandling*, *Planerade åtgärder*, *Diskrimineringsgrunderna*, *Fortbildning*, *Elevaktiviteter*, *Utvecklingssamtal*, *Olweus eller SET*, *Samverkan*, och *Trivselpolicy*. Därefter är skolans mall för *Utredning och åtgärder vid diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling* och deras *Trivselpolicy* bifogade.

#### 4.4 Ett dokument som ingen känner till?

Relativt tidigt i varje intervju frågar jag informanterna huruvida de känner till likabehandlingsplanen. Björn svarar ”likabehandlingsplanen, den har jag nog sett” innan han byter ämne och berättar att ”men du vet, vi har en sån här, på hösten, en likabehandlingsvecka.” Kanske blev det obekvämt för honom att prata om likabehandlingsplanen om han inte kände till denna eller är det att han förknippar planen med likabehandlingsveckan och att det är själva veckan som är skolans likabehandlingsarbete. Charlotte förklarar att alla *ska* arbeta med likabehandlingsplanen, men att det kanske främst är skolans kamratstödare som gör det:

C: kamratstödjarna här på skolan /.../ jobbar ju mycket med likabehandlingsplanen.

A: Gör alla det som inte är kamratstödare och som inte aktivt jobbar med likabehandlingsplanen? /.../ alltså lärarna?

C: Ja det tror jag, det vet jag inte, men det hoppas jag.

A: Tror du alla känner till likabehandlingsplanen?

C: Vi får den presenterad så, den finns med i vår lilla välkomstbroschyr som eleverna får,  
(Paus) Men sen vet jag inte hur väl alla arbetar för den.

Både Björns och Charlottes kommentarer är enligt mig en antydning till att det varken är någon större genomgång av den eller uppmuntran om vikten av att arbeta med likabehandling. När jag frågar Eva om hon känner till skolans likabehandlingsplan svarar hon utan tvekan ”Ja”. När jag frågar om hon tror att de andra lärarna har gått igenom den säger hon ”Nä det vet jag faktiskt inte” och fortsätter: ”jag tror att det står något som inte stämmer också, om skolan, alltså, står det inte något om vad skolan sysslar med?”. Jag öppnar planen från 2007, den

version jag då hade, och läser högt ut några av styckena. Då säger Eva ”[j]a det stämmer inte riktigt”. Jag fortsätter och under planerade åtgärder läser jag ”diskussion kring eventuellt faderskap” och jag undrar ”[s]å de planerar att ha diskussioner?”. På detta svarar hon ”[j]a, vi diskuterar mycket, men det verkar inte komma igenom”.

Det verkar utifrån det Eva säger som att existensen av likabehandlingsplanerna är mer av principen eller talesättet ”mycket snack, lite hockey” eller som jag skulle vilja kalla det: mycket diskussion, lite implementering. Det Eva säger antyder återigen stöd för det Sara Ahmed finner om dokumentationspolitik – det vill säga att dokument riskerar att låta bra, men att arbetet stannar vid dokumentupprättandet (Ahmed 2007, s.595). Genom att belysa detta vill jag klargöra att jag inte anser att diskussioner är dåliga, men jag vill visa personens upplevelse av det som Ahmed också konstaterar, att dokumentet är *görandet* i stället för att förändringen sker. Tyvärr tror jag inte att det är helt ovanligt att diskussionen fastnar i arbetsgruppen, och utan att det tas just konkreta eller obekväma beslut. Det är skrivandet som blir *görandet* och arbetet utifrån dokumentet tar inte fart.

#### 4.5 Ledningen visar (inte) var skåpet ska stå

Att det skulle kunna vara så att ledningen låter en arbetsgrupp sitta och arbeta med likabehandling som att det är i *det* arbetet som skolan är duktig, är inte tvivelaktigt utifrån den känsla Eva senare beskriver om hur ledningen verkar tycka det är jobbigt när hon som lärare kommer och vill framföra något:

E: Ibland kan man känna till ledningen tycker jag att ”nä men nu kommer vi kärringar och gnäller nu igen” eller, alltså när det är saker. Att det känns nästan så ja

A: Är ni kärringar en grupp som har en tydlig röst som säger vad ni tycker?

E: Nä jag tror det är överhuvudtaget om man kommer och säger nånting, att det här funkar inte att, att det liksom är lite sådär, ”ja nu kommer”, ja men att det kan vara en sådan attityd. /.../ Men det är väl bara nåt man har en känsla själv. Och så vet man inte om det är så.

Evas känsla tolkar jag som att ledningen inte tar lärares åsikter på allvar och inte vill förändra. Jag frågade Eva hur utvecklingen har sett ut vad gäller likabehandling och diskrimineringsarbete sedan hon började arbeta på skolan och hon svarar att ”jag har ju sett att det anställts lite lärare som har invandrarbakgrund och sådant. Det är väl en positiv utveckling så.” Jag frågade om hon trodde att det var ett medvetet drag för att arbeta med diskriminering: ”[j]ag tror att det är lite medvetet också.” Att skolan jag var på enligt Eva anställt *några* lärare med ”invandrarbakgrund” tyder på en medvetenhet vad gäller representation. Frågan är hur konsekvent arbetet är och om det hänt en gång eller är en

ständig strävan att öka mångfalden bland lärare för att matcha eleverna. Sabine Grubers studie visade hur skolan gärna lägger fokus på elevernas månetniska sammansättning, men ”konsekvent tycks bortse från den etniska sammansättningen bland skolans anställda” (Gruber 2007, s.50). Vidare förklarar Eva att det är för få konkreta händelser för att minska diskriminering:

A: Har du sett någon skillnad i uppmuntran eller det här med planerna att det har skett någon utveckling, uppmuntran till er lärare hur ni ska hantera det?

E: Nä. Jag tycker det är alldeles för lite, jag tycker det är alldeles för lite. Jag tror inte ledningen själv vet hur man ska göra.

När jag frågar Charlotte om ledningens syn på likabehandling menar hon att direktiv för att arbeta med själva likabehandlingsplanen kommer upp då och då, men att det annars egentligen är likabehandlingsveckan som är det konkreta arbetet:

A: hur förhåller sig ledningen till likabehandling och er lärare, pedagoger, hur ni ska arbeta med det?

C: Oj svårt. Det vet jag inte.

A: Finns där någon uppmuntran eller stöd? Pratas det om det?

C: Jo men det är klart! /.../ Det kommer ju med jämna mellanrum att vi måste liksom antingen revidera den, eller där vi tar upp vad som står i den /.../ och sen har vi det där på hösten att vi jobbar med den veckan och så, men något mer vet jag inte riktigt. Jag kan väl säga att jag kan inte säga exakt vad som står där i heller.

A: /.../ är det någonting som återkommer som många lärare är engagerade i eller är det...

C: Nä, nä alltså för att svara på det så tycker inte jag att vi blir påmind, eller tänker på det, direkt så ”vi måste jobba med detta”, utan jag tänker mer det är en självklarhet att man ska jobba med det, om du förstår vad jag menar. Men vi har ingenstans vi kan titta: nu ska vi jobba med detta.

Här anser jag att Charlotte visar diskrepans mellan hur hon vet att det borde vara och hur det faktiskt är. Hon verkar vilja visa att det är självklart att de arbetar med likabehandlingsplanen, men ändå säger att hon inte vet vad som står där i och att det inte finns någonstans hon kan titta för att veta hur hon ska arbeta. Det är väl ändå det planen är till för, att underlätta arbetet för likabehandling.

#### 4.6 Likabehandlingsvecka(n)

Jag vet inte om du har hört att vi har ju en temavecka på hösten som vi kallar likabehandlingsveckan, som då ska innehålla olika moment. Första året vi hade den, det kanske var två år sen, tre kanske /.../ så var hela veckan fylld med aktiviteter och inbjudna gäster från olika ställen och så, och den var jättebra veckan tyckte jag, men sen har vi tappat lite, nu efterhand, för det kräver väldigt mycket tid och arbete att organisera en sådan vecka, så de är trevligt, och det är viktigt men det är ju ännu viktigare att varje dag innehåller likabehandling. (Charlotte)



Enligt lärare jag samtalade med både under veckan jag var ute på skolan för observation och med dem jag intervjuade, framgick det att skolan har en likabehandlingsvecka och att det är den de flesta refererade till när de fick reda på vad min studie skulle handla om. Likabehandlingsveckan är en temavecka där skolan bjuder in olika organisationer och grupper som föreläser och håller i diverse aktiviteter och övningar för eleverna.

I likabehandlingsplanen står det under förebyggande åtgärder att skolan under en studievecka fokuserar på de olika diskrimineringsgrunderna. För varje diskrimineringsgrund redogörs en kortfattad beskrivning över vad eleverna gör inom varje område den veckan. Jag anser att vissa områden är mer konkreta än andra. Vissa håller sig till både diffusa eller okonkreta redogörelser i kombination med mer konkreta exempel. Det blir också tydligt av redogörelsen att alla elever inte arbetar med alla diskrimineringsgrunder under studieveckan. Under *Funktionshinder* står det att ”Elever får träffa en funktionshindrad och samtalar om hur man gör för att inte funktionshindrade ska bli missgynnade. Filmen ’den magiska rullstolen’ visas och /.../”, Med detta konkreta exemplet är det enligt mig tydligt att skolan inte ser förbi den konstruerande effekten av detta stereotypa sätt att arbeta med diskriminering. Den funktionshindrade som eleverna får träffa blir utpekad som ett objekt, eller visningsexemplar, och som representant för *den andra* (Bromseth 2010, s.35). Istället för att denna situation skapar respekt för alla personers olikheter, lär sig de andra eleverna att *tolerera* den andra, men inte som ett likvärdigt subjekt utan som avvikare och utanför normen. Att lära sig tolerans är att genom välvillighet på det privilegierades villkor, lära eleverna att utöva makt (Rosén 2010, s.62).

Att likabehandlingsplanens *förebyggande åtgärder* i form av en temavecka, ämnad att öka toleransen, eller verka för jämlikhet, riskerar att snarare mynna ut i ett särskiljande mellan *vi* och *dom* och då snarare stigmatisering och fördomar, är det som Gruber också fann vad gällde de mångkulturella temadagarna i sin studie. I likhet med hennes upptäckt ser jag utifrån Michel Foucaults teorier att temaveckorna kan ses som ett (om än omedvetet) sätt för skolan som institution att normalisera eleverna. Som Judith Butler också visar är det genom att definiera vad som är normalt och naturligt i förhållande till vad som är avvikande som skolans och ungdomarnas normer skapas och upprätthålls (Butler 2007, s.68-69). Att framtvinga enighet och homogenitet, eftersom dessa slags toleransveckor också, utifrån Foucaults teori, individualiserar eleverna bland annat genom att mäta avvikelserna och bestämma nivåer av avvikelse bland dem (Foucault 1998, s.214-215). Just denna individualisering är det, som Fanny Ambjörnsson menar, lurar eleverna att tro att det är deras

fria vilja som styr deras handlande och inte de förutsättningar de ges (Ambjörnsson 2003, s.302).

I jämförelse med exemplet för *funktionshinder* konkretiseras inte riktlinjerna för *sexuell läggning* och hur ämnet ska arbetas med. Under *Sexuell läggning* står det ”Elever år 9 arbetar med diskrimineringsgrunden sexuell läggning” och inget mer. Riktlinjerna är okonkreta och signalerar att det inte finns en handlingsplan för hur diskrimineringsgrunden *sexuell läggning* ska arbetas med. Att det dessutom endast är årskurs nio som arbetar med denna får mig att fundera på den makt som skolan som institution har (Foucault 1998, s.174). Att personalen som skriver likabehandlingsplanen eller som planerar likabehandlingsveckan av någon anledning tänkt att elever i årskurs sju och åtta inte ska eller behöver fundera på sådant som rör diskriminering och sexuell läggning är för mig ett orättvist värderande av diskrimineringsgrunderna, oavsett anledningarna bakom. Hierarkisering av diskrimineringsgrunderna är dock inte ovanlig där kön och etnicitet oftast framstår som viktigare än andra (Rosén 2010, s.62). Detta förekommer bland annat i skollagen – lag (1985:1100).

Att ha en likabehandlingsvecka, en tema- eller studievecka, där arbetet handlar om allas lika värde och att motarbeta trakasserier och diskriminering, behöver inte vara direkt fel. Men det finns, som nämns ovan, en risk att snarare upprätthålla normen än utvidga den. En av mina informanter kom in på denna risk när jag undrade hur ledningen ställer sig till likabehandling och likabehandlingsarbete:

Nä men det är ju det jag undrar, för vi har ju sådan här likabehandlingsvecka, och då är det precis som att nu ska vi ha allting en vecka här. Nä, men jag tycker det är helt fel. Nä, det är jättebra att veckan finns, alltså så, att vi sysslar med sånt, det är inte fel med det. Men det är inte bara något som kan vara isolerat under en vecka. Alltså det blir helt konstigt. Det är bara då vi ska prata om det? (Eva)

Jag tror ju att det är svårt. Att dem, att ledningen inte är så intresserade av detta. Så får jag känslan av att det checkas av lite ”nu har vi haft det”. Och jag tror skolan är jättestolt över att vi har en likabehandlingsvecka. /.../ det e de nog rätt så stolta över och glada för, att vi har och att vi är duktiga och gör det, ”så har vi gjort det” check!” (Eva)

Förklaringen som ges här är att skolan har en likabehandlingsvecka och att ledningen verkar tycka det räcker som arbete för likabehandling. Att arbetet är något som ska checkas av i likhet med vad Sara Ahmed fann om arbetet med policydokument. När dokumentet eller i detta fall veckan är klar så har vi likabehandling eller jämlikhet (Ahmed 2007, s.505-506). I samma ton som Charlottes och Evas kommentarer, svarade Björn på frågan om hur skolan arbetar med likabehandling:

Men du vet att vi har en sådan här, på hösten, en likabehandlingsvecka. Det tycker jag är spännande, för jag kan var lite så här cynisk då så kan jag tycka att det är ju, det känns verkligen på den här skolan att den här veckan är ”jaa, likabehandling, check” och sen har vi haft det den veckan och så behöver vi inte prata om det resten av året. Och så kan jag tycka med alla såna veckor. Det är nästan en förolämpning att ha det. Antingen så bryr man sig om det, alltså på riktigt, eller så (paus). Att bara ha en vecka, jag kan tycka det är jättebra med likabehandlingsvecka, för det kan ju vara så här: vi har jättemycket likabehandling och se så har vi extra mycket den här veckan /.../ som ett komplement liksom. Men har vi ingen alls och sen så slänger vi in allting en vecka, så känns det rätt påklippt, kan jag tycka. /.../ Man kan skylta lite med det, man liksom: ”hej vi har en likabehandlingsvecka”, som att man har ett stort plakat, och alla bara ”ooh, likabehandlingsvecka, bra det ska man ha!” (Björn).

Vad dessa citat visar enligt mig, är att lärare inte tycker att temaveckor är ett tillräckligt eller måluppfyllande sätt att arbeta för likabehandling. Det lärarna också säger är det som både Ahmed och Gruber fann i sina studier vad gäller användningen av orden mångkulturellt och jämlikhet, att de är ”bra att ha ord” (Ahmed 2007, s.207, s.605; Gruber 2007, s.51). I likhet med deras studier ger likabehandlingsveckan känslan av något positivt, utan att någon positiv effekt egentligen förekommer. Det jag finner anmärkningsvärt är att det är lärarna själva som reflekterar över det negativa med att trycka in arbetet för likabehandling på *en* vecka. Frågan jag därför ställde var *hur* ska då skolan arbeta för likabehandling, och vad döljer sig i innebörden av begreppet *likabehandling*?

#### 4.7 Arbetet för likabehandling & *likabehandling* som begrepp

I sin forskning, som jag tidigare nämnt, undersöker Sara Ahmed begreppet *mångfald*. På samma sätt undersöker jag betydelsen av och syftet som begreppet *likabehandling* får. Vad får begreppet för betydelse för dem som skriver och använder det. Vad innebär det för dem att arbeta för likabehandling? När jag frågar Björn ger han mig en ”korrekt” definition:

Likabehandling för mig betyder att man behandlar alla lika, haha, nä men att rent praktiskt, för mig så är det att man oavsett om det är, som vi har mycket här, om det är olika nationaliteter tillexempel eller om det nu är hudfärg eller religion, vilket vi har flera olika, eller om det är kön, sexuell läggning och så vidare, att man blir behandlad lika och med respekt oavsett var man befinner sig vilken grupp man nu tillhör, om man måste tala om grupp. (Björn)

Samtidigt som detta är ett korrekt, positivt och ärligt svar, så döljer det också en brist på kunskap om vad likabehandling innebär. I likhet med Grubers studie tycker jag att Björns uttalande visar på en kunskapsbrist på vad som förväntas av honom i arbetet med likabehandling. Likabehandling handlar enligt mig inte om att behandla alla *exakt* likadant, utan att behandla alla som likvärdiga. Vilket i praktiken innebär att skillnader ska respekteras och inte betraktas som ett problem. Enligt mig måste det finnas en förståelse för att alla inte

har samma förutsättningar. Det är i de olika delarna av ordet som jag finner att förvirring uppstår. *Likabehandling* borde kanske istället heta lika *möjligheter* eller lika *förutsättningar*.

Björns så kallade kunskapsbrist kan förstås eller förklaras genom att han varken var insatt i diskrimineringslagen eller i likabehandlingsplanen: ”Vad gäller diskrimineringslagen så kan jag ju inte den alls. Likabehandlingsplanen, den har jag nog sett”. Att *antagligen* ha sett likabehandlingsplanen är ett bevis på det Eva och Charlotte förklarade om att ledningen inte trycker på att de ska gå igenom planen. Men skulle också kunna tyda på ett ointresse från lärarens sida. När jag senare under intervjun med Eva frågade hur hon anser att det arbetas med, och hur hon tycker att lärare eller skolan *ska* arbeta med, likabehandling säger hon:

På något sätt ska man ju jobba mycket med detta för jag tror det jobbas för lite med det /.../ jag tycker absolut att det kan ligga en lektion i veckan i till exempel livskunskap eller någonting, det kan heta vad som helst, eller det behöver inte heta något, det kan vara tid där jag har mina elever och där jag kan, där man kan diskutera sådana här saker och jobba med värderingsövningar, och jobba mycket med såna saker. /.../ sen tror jag inte att alla lärare är så intresserade av det, för dom vet, dem kan inte hålla i såna grejer. /.../ (Eva)

Det är tydligt för mig att Eva bryr sig om likabehandling och att arbeta med ämnet, men att alla lärare inte verkar lika intresserade. Något jag däremot reagerade på är tanken på att ha det som ett ämne en gång i veckan. Enligt mig kan inte likabehandling stå fritt från andra ämnen. Det skulle innebära samma risk som med likabehandlingsveckan; att lärarna slipper ha likabehandling som en kunskap och praktik i det dagliga arbetet, om de lägger över det på några enskilda vid specifika tillfällen. På samma sätt skulle det varken genomsyra hela skolans arbete eller vara en förändring med långtgående resultat (Darj 2010, s.128-129). Om likabehandling hanteras som ett separat ämne blir det något som ska ”klaras av”, men som egentligen inte ifrågasätter normerna i undervisningen (Bromseth 2010, s.35). Jag anser inte att livskunskap är negativt i sig, men det får inte förväxlas med eller bli synonymt med likabehandling. Det befriar inte vissa lärare från att reflektera över eller aktivt arbeta med likabehandling och normkritisk pedagogik. Charlotte ser det på samma sätt:

Jag tänker att det är ett jätteviktigt ämne som vi nu måste jobba med hela tiden varje dag, att tänka på det, för vi är alla olika, men när man är tonåring vill man inte vara olik, annorlunda. Man vill vara väldigt lik alla dem andra. Och man märker det ju jättetydligt på dem, på allt, på utseende, på sättet på språket man får liksom inte vara annorlunda, medan vi vuxna måste visa att det är okej att vara annorlunda, att man inte behöver följa strömmen, att man liksom kan. För där är vissa elever som är det ändå, och vi är jättenoga och tydliga där att så fort där är någon som blir utpekad, eller på något sätt, att vi snabbt markerar att ”där är det inte okej”. Dem är snabba med det, dem är väldigt osäkra, många elever på högstadiet./.../och jag tror att vi som är pedagoger här, vi tänker ju på det självklart, vi försöker, så gott vi kan, hela tiden, för självklart är det ju en del av vardagen med ungdomar att alla behandlas lika. (Charlotte)

I denna dialog ser jag en större kunskap om likabehandling än den som Björn visade ovan, men jag tolkar också en ansats till att ge ett korrekt svar och en bra bild över hur det är i

skolan. Jag tycker mig se antingen en tanke om hur hon själv arbetar och då också tar för givet att alla göra likadant eller en önskan eller vetskap om hur det borde vara, där hon representerar skolan: så här gör vi! Följande dialog med Rickard kan tolkas i likhet med tolkningen att Charlotte vet vad hon ska eller borde svara:

A: Tycker du ni jobbar med jämlikhet?

R: Det gör vi! I allra högsta grad, det blir mer och mer, vi har ju likabehandlingsplanen, likabehandlings... vi har en sån temavecka, det kommer mer och mer i undervisningen, det kommer liksom in i läroböckerna, man uppmärksammar det...

A: Du har läst likabehandlingsplanen?

R: Jaja, det har jag. Vi jobbar konkret med den. Den är högt upp.

A: Tycker du det är viktigt att jobba med?

R: Jaa, det tycker jag.

A: Uppmuntras det från skolledningen också?

R: Det gör det! Alltså dem är ju med på och arrangerar detta, så att det ställer dem upp på! Men om du tänker så att de skulle jobba mera pedagogiskt för att driva det, så är det ju inte dem som har engagemanget, utan det är lärare, och kåren och kuratorn då som var med sist där.

A: Men ser det olika ut från lärare till lärare hur det här engagemanget eller kunskapen ser ut?

R: Det gör det nog, men ändå vi har rätt bra gemensam syn på det, vi har ett bra klimat på det, men du tänker kanske mer specifikt talutrymme, könsroller?

A: Jag tänker på allt, det är ju väldigt brett.

R: Alltså specifika områden, det ingår ju, man tar ju upp det hela tiden, det är liksom ingenting, jag tror inte man ska läsa det som något enskilt område så att säga, det måste liksom genomsyra.

Jag tolkar båda dialogerna ovan som möjliga försvar för skolan för att säga att "[j]a! Min skola är bra på likabehandling" och för att visa på yrkesstolthet och en lojalitet mot sin arbetsplats. Jag anser att Rickard vet vad han ska eller borde säga, kanske vad han förväntas säga, men att han inte vill gå in på det mer än ett ytligt konstaterande att allting är bra. Kanske lever han utifrån föreställningen om att det står att skolan måste arbeta för likabehandling, alltså är det så. Att veta hur det ska vara är inte samma sak som att göra det. Sara Ahmed hävdar i samma linje att det är vanligt när universitet skriver att de har mångfald, att det blir synonymt med jämlikhet, med andra ord att det är jämlikt (Ahmed 2007, s.597). Genom att säga att vi är det, så går det kanske att leva under föreställningen att det är sant, i naiv men god tro. Rickard tycker att genom att ha en likabehandlingsplan och en likabehandlingsvecka så arbetar skolan för likabehandling i "allra högsta grad" och att det är ett arbete som ledningen "ställer upp på", som att det är "schyssta" [min anm.]. Men han

erkänner ändå att det främst är lärarna och annan personal som utför arbetet, som är engagerade.

## 4.8 Motsägande bild

Det finns en motsägande bild jämfört med den syn som Charlotte och Rickard lade fram ovan, det vill säga att alla behandlas lika och att det är något som lärare jobbar med hela tiden varje dag. Längre fram i intervjun ändrar Charlotte riktning:

A: Hur tycker du det ser ut i skolan med hur man jobbar med problem? Diskriminering /.../ mobbing och så, hur gör man?

C: Alltså självklart så är det ju individuellt /.../ hur läraren berörs eller påverkas av detta tror jag. Vi jobbar ju på högstadiet, med så pass många elever, och vi har 50 minuter per lektion, och sen tio minuter senare ska jag gå till nästa lektion. Händer någonting på lektionen och däremellan och beroende på hur vi mår och hur mycket vi har och ska göra och så vidare, så jag tror vi alla påverkas väldigt mycket av detta, och vi, jag hoppas, jag tror att alla försöker se så mycket som möjligt och, då ta itu med det här så mycket som möjligt men jag tror att vissa grejer, ibland vet vi inte riktigt hur vi ska hinna med det och hur vi ska lösa det och så.

Här beskriver Charlotte svårigheterna med läraryrket och tillskillnad från den bild hon målade upp tidigare medger han att det inte alltid är så lätt att lyckas med likabehandling, men att hon tror och hoppas att alla försöker. I intervjun med Björn tycker jag att Charlottes syn bekräftas, att det är något som ska ligga hos varje lärare. Jag tycker att Björns ingång är den, att han strävar efter och borde behandla alla enligt vad han menar med lika, men att det inte är så lätt:

A: Hur funkar likabehandling, som lärare då, är det någonting, i vardagen, /.../ finns det?

B: Vad svårt. Jag tror att, nu är det underförstått att det är mina upplevelser, jag säger inte hur det är men /.../ jag känner ju så här att likabehandling funkar ju. Den finns ju i mitt huvud liksom, jag tänker ju inte på den särskilt ofta, för att man inte känner att man kanske har, nä det kan jag inte säga att jag inte har tid, jag hoppas väl eller utgår väl från att jag behandlar andra folk lika, sen gör jag ju inte det, det är jag fullt medveten om, för att det har man ju med sig i bagaget liksom. Oavsett hur gärna jag vill så behandlar jag inte folk lika, men det sitter ju i mitt huvud. /.../ Jag pratar sällan om det med andra lärare, och ledningen har jag aldrig på något sätt liksom diskuterat eller tagit upp det. Å andra sidan lever man ju i en vardag där folk inte behandlar varandra lika, och kränker varandra HELA tiden. Nästan till den grad så att man ibland alltså du vet, och det är jättehemskt, men till sist går man, eller inte till sist, jag gör det varje dag, går jag förbi i korridoren och så hör man det och detta och det går inte att stanna varje gång och säga att men så ”du kan inte säga så till denna därför” och ”varför behandlar du honom så”. Det blir en ohanterbar situation på något sätt, vilket, det delvis skapar ju också en stress, av att man såhär, ja men det där borde jag tagit, så där borde inte han göra, så där borde inte hon göra, och så vidare och att man inte tar tag i det lägger sig nånstans här bak och bara ”fan det där borde du gjort också. men så finns inte tiden, orken kanske.

För det första är det kanske så att Björn behandlar eleverna utifrån deras olika förutsättningar, men ändå tror att han gör dem orätt, för att han inte lyckas behandla dem exakt likadant. Om

det är så lyckas han med likabehandling, men i tro om att han gör fel, vilket jag i så fall vill hävda beror på en missuppfattning eller brist på kunskap om innebörden av likabehandling och bristen på ett gemensamt maktspråk.

För det andra verkar det som att lärarna upplever att de har för mycket att göra och klara av för att kunna praktisera likabehandling fullt ut. Utifrån denna förståelse blev jag förbryllad när jag läste i avsnittet *Att upptäcka diskriminering och kränkningar* i likabehandlingsplanen. Under rubriken *Rutiner* står det att skolan har *nolltolerans* mot verbala kränkningar och att alla som arbetar i skolan markerar detta då sådana saker sker. Jag anser att detta är ett felaktigt påstående och missrepresentation av hur det faktiskt ser ut, vilket också stämmer överens med mina deltagarobservationer i skolan. Jag kände mig överväldigad över hur mycket som krävs av *en* lärare på en och samma gång, framför allt i relation till att försöka nå den förmenta nolltoleransen. Utifrån det blir denna punkt i likabehandlingsplanen ett misslyckande. Påståendet skulle kunna formuleras som ett *mål* som skolan strävar efter och vill arbeta med. Det skulle då inte vara falskt. Men det står att skolan har *nolltolerans*, vilket inte är fallet. Jag fick också detta bekräftat av fler intervjupersoner:

Självklart har jag avbrutit lektioner när det hänt saker och man bara ställer in allting, för att jag tycker det är så fel. Jag skulle aldrig tillåta sådant, men man kan ju höra av elever ibland /.../ när de säger ”ja det gick förbi en lärare där och gjorde ingenting”. Och då undrar ju jag självklart: såg inte den här läraren eller valde läraren att inte se det. Och dem kan ju även namnge läraren så klart, men sen tycker jag att det är känsligt att gå och fråga: ”brydde du dig inte att ta tag i problemet där eller vad hände där egentligen”. Men det kanske jag skulle ha gjort just i det tillfället /.../ men jag försökte förklara för eleverna att det kanske var så att hon inte såg det. Eller att han inte såg det. För att det vet jag också att ibland så säger dem grejer när man går förbi en elev /.../ ”tycker du det är okej?” och så jag ”vadå?”, för man lyssnar inte alltid på vad eleverna säger. Ibland är man helt inne i sin egen värld, men ser inte allting som händer och sägs i korridorerna. (Charlotte)

För att förstå Charlottes erfarenhet frågar jag om hon tror att vissa lärare inte bryter in för att de själva är rädda och hon svarar:

Mm, absolut! De kan vara rädda. /.../ för hela situationen, vi har, jag har visst haft situationer här som jag känner att där kan inte jag gå emellan. Nu tycker jag det är lugnare här på skolan. /.../ Sen handlar det mycket om erfarenhet för min del också. Jag känner att man blir mer och mer bekväm i sin roll och så vidare, men jag vet inte. Jag undrar det själv som kollega, kan det vara så att vissa väljer att titta bort? För det har hänt mig ibland, saker som att jag har gått förbi/.../ [f]ör att jag inte var koncentrerad och fokuserad eller för att jag bara kände att ”jag orkar inte ta fler saker nu, jag vill inte, jag tittar inte ut där, jag bara går”. För ”jag mår inte bra, jag orkar inte mer, jag lever precis, jag klarar precis mig ovanför ytan här i skolan, ju nu på mitt arbete”. För det tror jag många känner, och upplever här på skolan. Att det är jobbigt, alltså med kollegorna, man orkar inte se allt alltid. (Charlotte)

Det verkar inte nödvändigtvis vara att de är rädda, utan det kan också vara att de är människor, med egna problem och inte övermänskliga. Detta är dock problematiskt och det

behövs verktyg och fungerande riktlinjer för hur lärare ska hantera sådana situationer. Jag tycker inte att skolan verkar ge utrymme för just det här arbetet. Björn håller med om detta och menar:

Man är ju människa. Men det är en kunskap att tänka om... Det är ju som jag sa tidigare, att jag försöker behandla folk lika, men jag är ju också medveten om att jag gör ju inte det även om jag strävar efter det. Så är det liksom och det är ju jättetråkigt, men som sagt vi är ju inte mer än människa, så i så fall så måste man ju va en maskin som ... (Björn)

Detta är något som Sabine Gruber kommenterar i sin studie, att det ligger bortom enskilda individers makt att kunna påverka och förändra den konfliktfyllda situation lärarna befinner sig i. Men med detta anser jag inte att skolans personal är fria från ansvar. Jag tycker att ovan citat tyder på precis det som Gruber fann, att skolans personal har svårigheter att se hur skolan är delaktig i att generera och befästa relationer av över- och underordning, och att det behövs ett gemensamt maktspråk för att förstå och arbeta med detta.

En av de personer som jag mötte under min observationsvecka, som arbetar som lärare, kommenterade detta när vi småsnackade om skolsystemet. Den menade att skolsystemet inte fungerade så bra som det skulle behöva för att alla skulle må bra, menade att: ”nu när Jan Björklund vill införa *ännu* mer ren katederundervisning! Ja, det är bara rakt tillbaka till grottiden”. Han menade att den skolpolitik som förs nu inte bryr sig om elevernas välmående alls. Den fokus på betyg i tidigare åldrar och ren katederundervisning skulle fungera om det inte handlade om att arbeta med människor, och framför allt unga sådana. Det är också detta jag anser att Fanny Ambjörnsson är inne på när hon förklarar hur den politiska vägen, kapitalismen och individualiseringen vi ser i samhället skapar stratifieringen i skolan vilket Gruber också nystar i när hon skriver om marknadsanpassningen som bidrar till stigmatisering av invandrarelever (Ambjörnsson 2003, s.302; Gruber 2007, s.46).

#### 4.9 Sammanfattande ord

Eva tycker att det jobbas alldeles för lite med likabehandling, medan Charlotte tycker att det är självklart att det är en del av vardagen samtidigt som lärare inte har möjlighet att göra allt. Rickard tycker ”absolut” att skolan arbetar med det, men ändå inte får tillräckligt med uppbackning, och Björn erkänner svårigheterna med att vara människa. Självklarheten som Rickard nämnt tidigare, att skolan arbetar aktivt med likabehandling ser jag inte, varken utifrån intervjuerna eller observationerna. Inte heller ser jag den i dokumentet. Vad jag däremot tycker mig se i alla intervjuerna och under mina observationer är svårigheterna för lärare att se varje individ, att hinna med att uppfostra, lära ut och ta hand om dem som far



illa. Den lösning som alla fyra intervjupersoner och flera lärare jag samtalade med under min vecka i skolan ansåg skulle vara bättre, för att dels få elever att må bättre och dels för att eleverna skulle nå bättre resultat och ledningen skulle få sin eftersträvade måluppfyllelse, är att ha mindre klasser. Detta kan jag förstå då de enligt mig inte har rätt verktyg att på annat sätt hantera maktrelationer. Istället för att arbeta med orsakerna, arbetar de med symptomen.

Det finns mycket mer som är intressant och problematiskt med skolans arbete och ledningens fokus och satsningar som jag inte har kunnat ta upp här. Bland annat hur fortbildningar inte satsats på fullt ut eller att resurser som skolans genuspedagog inte utnyttjas, och att skolans aktiva satsning mot diskriminering i form av kamratstödarna enligt skolverket bidrar till mer mobbning än vad den försöker motverka (Skolverkets Nyhetsbrev, Nummer 1/2011). Något som jag gärna hade skrivit mer om är den betygshets jag såg i skolan som både lärare och elever upplevde och la mycket fokus på.

## 5 Avslutande diskussion

Skolan har i uppgift att aktivt arbeta för att förebygga och förhindra diskriminering, kränkningar och trakasserier. Likabehandlingsplanen utformas för att ge riktlinjer och underlätta i detta arbete. Genom att granska likabehandlingsplanens utformning, observera skolmiljön och prata med lärare har jag ur poststrukturalistisk queer-, makt- och normkritisk teori undersökt hur lärare arbetar med likabehandling och ifrågasätter normerande och naturliga föreställningar i dagens skola.

De fyra lärare jag intervjuade kopplade främst arbetet med likabehandling och likabehandlingsplanen till deras temavecka – eller likabehandlingsvecka – för eleverna. När en av mina intervjupersoner menar att ledningen ställer upp på att ha en likabehandlingsvecka pekar den på hur vikten av likabehandlingsarbete förminskas till en punkt i dagordningen som måste prickas av. Det visade sig att ingen riktigt visste vad som stod i likabehandlingsplanen och lärarna uttryckte upplevelsen av likabehandlingsarbetet som bristfällig och svårt att omsätta. En intervjuperson hade ”kanske” sett planen, medan två främst kopplade den till själva utarbetandet vilket bekräftar Sara Ahmeds teori om att dokumentet är görandet. Detta leder till att likabehandlingsplanen blir ett stjälpande medel för institutioner som snarare upprätthåller ojämlika strukturer än minskar dem om det tas för givet att den följs och fyller sin funktion (Ahmed 2007, s.599). Genom att ha en likabehandlingsplan som inte fyller sitt syfte, osynliggörs snarare ojämlikhet eller

diskriminering i tro om att det räcker att ha planen för att arbetet för att förebygga och minska kränkningar ska fungera.

Frågan om vilken innebörd som likabehandling har för lärare utifrån likabehandlingsplanen är svår att svara på då de knappt känner till dess innehåll. Detta säger ju något i sig och på ett sätt får likabehandling som begrepp inte någon mening för dem, men på ett annat sätt blir en utebliven förståelse ogynnsam för eleverna. Intervjuerna belyser snarare *likabehandling* som fristående och generellt begrepp utifrån intervjupersonernas egna tolkningar vilket kan sammanfattas som en strävan att behandla alla lika. Genom missuppfattningen att det innebar att alla ska behandlas *exakt* likadant ser jag hur Sabine Gruber menar att skolan riskerar att producera ojämlika villkor istället för lika möjligheter (Gruber 2007, s.164). Av denna anledning anser jag att ordet likabehandling är ett missvisande och olämpligt ord att använda för att uppmana till arbetet för respekt och mot diskriminering. Kanske är det utifrån samma uppfattning som svaret på vilket slags arbete som likabehandlingsplanen uppmanar till kommer ifrån. Några av riktlinjerna i likabehandlingsplanen är skrivna utifrån ett toleranspedagogiskt perspektiv, vilket i all sin välmening snarare upprätthåller de rådande maktstrukturerna än att ifrågasätta normer och respektera olikheter.

De svårigheter jag fann för lärarna att omsätta likabehandlingsplanen i praktiken ligger i lärarnas bristande kunskap om likabehandlingsplanen, huruvida den är uppdaterad eller inte, vad som står i den och vad arbete för likabehandling innebär. De förutsättningar som jag anser främst påverkar hur lärarna arbetar med likabehandlingsplanen är bland annat planens utformning. Problemet är dess utformning med byråkratiska utopiska definitioner och diffusa riktlinjer som i sin vaghet inte klargör hur målen ska realiseras. Vidare förutsättningar är att de känner att de får för lite eller ingen uppmuntran från ledningen och att de inte har tid eller vet hur de ska göra för att omsätta arbetet i praktiken. Detta är för mig ett tecken på att likabehandlingsplanen inte är ett självklart och kontinuerligt arbetsmoment för alla lärare. Fokus hamnar oftare på statistik som att nå 100 % måluppfyllelse i stället för att se eleverna. Sammanfattningsvis är det inte förvånande att likabehandling inte praktiseras så det får maximal effekt för eleverna då lärare inte kan arbeta aktivt med det eftersom det dagliga arbetet inte inbegriper dels stöd från ledningen och dels en reflekterande insikt om de maktaspekter som ligger inbyggda i sociala relationer och hur de tar form i skolans sociala samspel. Detta bekräftar Sabine Grubers studie där hon såg att skolans personal har svårigheter att se hur skolan är delaktig i att generera och befästa relationer av över- och underordning (Gruber 2007, s.164-165).

## 6 Referenser

### 6.1 Litteratur & artiklar

Ambjörnsson, Fanny (2003). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Univ., 2004

Berner, Boel (2005). Att skapa och analysera ett material: erfarenheter från fältet. I Bergman, P. & Olofsson, G. *Samhällsvetenskapens hantverk*. Lund: Arkiv ss.117-146

Bromseth, Janne (2010). Förändringsstrategier och problemförståelse: från utbildning om den Andra till queerpedagogik. I Bromseth, J. & Darj, F. (red) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet ss.11-20

Bromseth, Janne & Darj, Frida (2010). Inledning. I Bromseth, J. & Darj, F. (red) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet ss.11-20

Butler, Judith (2007/1990). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos

Darj, Frida (2010). Man föds inte till homofob, man blir det. I Bromseth, J. & Darj, F. (red) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet ss.119-133

Edemo, Gunilla (2010). Att bota en fördom eller undersöka en föreställning – om systembevarande och systemförändrande demokratiarbete. I Bromseth, J. & Darj, F. (red) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet ss.85-118

Eldén, Sara (2005). Att fånga eller bli fångad i diskursen? Om diskursanalys och emancipatorisk feministisk metodologi. I Lundqvist, Å., Davies, K. & Mulinari, D. (red.) *Att utmana vetandets gränser*. 1. uppl. Malmö: Liber

Franssén Agneta (2005). På fältet. I Bergman, P. & Olofsson, G. *Samhällsvetenskapens hantverk*. Lund: Arkiv ss.47-77

Foucault, Michel (1998/1974). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. 2., översedda uppl. Lund: Arkiv

Gruber, Sabine (2008). *När skolan gör skillnad: skola, etnicitet och institutionell praktik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Haraway, Donna (2004). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. I Harding, Sandra (red) *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual & Political Controversies*. Routledge ss.81-101

Jonsson, Rickard (2007). Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2007

Kumashiro, Kevin (2010). Förord. I Bromseth, J. & Darj, F. (red) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet ss.7-9

Madison, D. Soyini (2005). *Critical ethnography: method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, Calif.: Sage

Rosén, Maria (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential – möjligheter och begränsningar. I Bromseth J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet ss.55-80

Rosenberg, Tiina (2005). Inledning. I Butler, Judith. *Könet Brinner!: texter*. Stockholm: Natur och kultur

Sandell, Kerstin (2005). Enkla tekniker och besvärliga frågor: att arbeta med Donna Haraway. I Lundqvist, Å., Davies, K. & Mulinari, D. (red.) *Att utmana vetandets gränser*. 1. uppl. Malmö: Liber

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

## 6.2 Elektroniska referenser

Ahmed, Sara (2007). "You end up doing the document rather than doing the doing: Diversity, race equality and the politics of documentation", *Ethnic and Racial Studies* Vol. 30 No.4 July 2007 pp.590-609, ISSN: 01419870

[http://pdfserve.informaworld.com.ludwig.lub.lu.se/371602\\_751304644\\_779276660.pdf](http://pdfserve.informaworld.com.ludwig.lub.lu.se/371602_751304644_779276660.pdf) - [2011-05-05]

Diskrimineringslag (2008:567). Svensk författningssamling (SFS) – Riksdagen.

Tillgänglig: <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2008:567> [2011-05-05]

Diskrimineringsombudsmannen, Förebygg diskriminering, Utbildning,

*Likabehandlingsarbete i skolan* Publiceringsdatum: 2010-12-23

Tillgänglig: <http://www.do.se/sv/Forebygga-diskriminering/Utbildning/Forebygg-diskriminering-i-skolan/> [2011-06-01]

Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2007  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-8775> [2011-06-09]

Lag om ändring i skollagen (2008:571). Svensk författningssamling (SFS) – Riksdagen.  
Tillgänglig: <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20080571.pdf> [2011-05-05].

Skolverkets Nyhetsbrev, Nummer 1/2011 ”Inget program rekommenderas mot mobbning”  
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/4397/a/23826> [2011-05-31] .

Skollagen (1985:1100). Svensk författningssamling (SFS) – Riksdagen.  
Tillgänglig: <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100> [2011-05-05].

Vetenskapsrådet. (2002). *Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk] Stockholm: Vetenskapsrådet  
Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2011-03-11] .