



Likabehandling av ojämlikhet

Jämlikhetens positionering i svenska grundskolors
likabehandlingsarbete

Frida Lo Wahlin

Abstract

While the Swedish legal anti-discriminatory framework was extended to include the educational system in 2006, differences in elementary school results are continually growing. This raises questions about the ambitions and effectiveness of the school system's anti-discrimination policies, which are framed as equal treatment. This study investigates the normative underpinnings of the concept of equality in the political regulation of equal treatment practices in Swedish elementary schools. Drawing upon intersectional theory, discourse theory and a critical approach to policy analysis, the study examines the legal and regulatory framework. Focusing on the model of justice and the representation, constitution and positioning of "equality", the study concludes that the framework for equal treatment in elementary schools is rooted in the concept of human rights. Justice and equality are conceptualized in highly individualistic terms. The Swedish school system, as well as the Swedish state, are discursively constructed as embodying values of equality, human rights and democratic principles. The problem of and the solution to discrimination are thus placed among the students themselves rather than in the structural marginalizing processes of the education system.

Nyckelord: Grundskolan, jämlikhet, likabehandling, diskriminering, intersektionalitet, Laclau & Mouffe, Bacchi

Antal ord: 19 677

Innehållsförteckning

1	Introduktion	1
1.1	Syfte och frågeställning.....	2
1.2	Studiens inramning.....	3
1.2.1	Material	5
1.3	Forskningsläge	6
2	Metodologiska utgångspunkter	8
2.1	Problemrepresentation som modell för policyanalys	8
2.2	Diskurs och hegemoniska interventioner	10
3	Teoretiskt ramverk	14
3.1	Intersektionell teori	14
3.1.1	Meningsbärande kategorier och särskiljandets mekanismer	15
3.1.2	Kunskap situerad i tid och rum	17
3.2	Rättvisans politik.....	18
3.3	Tillämpat jämlikhetsarbete och institutionaliserad intersektionalitet.....	19
3.3.1	Diskriminering och hegemonisk feminism i svensk politik.....	20
4	Likabehandling i grundskolan	22
4.1	Framväxten av ett juridiskt diskrimineringskydd för skolan	22
4.2	Den politiska styrningen av jämlikhet.....	24
5	Jämlikhetens konstitution	27
5.1	Jämlikhet som en mänsklig och individuell rättighet.....	27
5.2	Skolans värdegrund och mänskliga rättigheter	29
6	En skillnadskapande samhällsrepresentation	33
6.1	Samstämmiga institutioner - staten och skolan	33
6.2	Fragmentera(n)de samhällsbilder	36
7	Jämlikhet som god uppfostran	39
8	Jämlikhetens exkluderingar – politik och kunskap	44
8.1	Motståndets pedagogik.....	46
9	Sammanfattande diskussion	49

10	Referenser.....	52
-----------	------------------------	-----------

1 Introduktion

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare. [...] Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. (Lgr11: 9)

Vad är utbildningens syfte? I den svenska grundskolan ingår uppdraget att utifrån demokratins grund fostra aktiva samhällsmedborgare med en respekt för de mänskliga rättigheterna. Att förmedla en likvärdig utbildning och en skolmiljö fri från diskriminering är en del av skolans grundläggande skyldigheter. 2006 skrevs utbildningsområdet in i svensk diskrimineringslagstiftning. Grundidén för diskrimineringsarbete är att genom socialt och juridiskt arbete uppväga för strukturella skillnader mellan olika befolkningsgrupper och identitetskategorier. Hur jämlikhet och diskriminering förstås är avgörande för vilka kategorier som innefattas i arbetet, liksom vilka typer av åtgärder som anses vara lämpliga samt därmed för vilket resultat arbetet får. Då de repressiva mekanismer som verkar med marginaliserande effekt gentemot olika identitetskategorier ser olikartade ut behöver ett verkningsfullt arbete mot diskriminering arbeta med olika metoder. I svensk diskrimineringslagstiftning inkluderas sedan 2009 grunderna kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning samt ålder.

Inom utbildningsområdet bedrivs nu med grund i lagstiftning ett omfattande arbete mot diskriminering och kränkande behandling under namnet *likabehandling*. Att skolväsendet nu har en juridisk skyldighet att arbeta mot diskriminering samt aktivt genomför olika åtgärder som syftar till att främja likabehandlingen i skolan innebär dock inte att skolan kommit tillrätta med ojämlika strukturer. Det är inte heller obligatoriskt inom utbildningsområdet att inkludera diskrimineringsgrunderna ålder och könsöverskridande identitet eller uttryck i alla delar av arbetet. Enligt Skolverket ökar segregationen mellan skolor beroende på socioekonomisk och etnisk bakgrund, liksom även klyftor i studieresultat på mellanskolenivå där skillnader i betygsresultat fördubblats mellan 1998 och 2011. Med stöd i forskning menar Skolverket att det fria skolvalet är en orsak bakom denna utveckling. (Skolverket 2014A) Faktorer som dessa visar på det angelägna i att undersöka konstitutionen för skolans likabehandlingsarbete. Om ojämlikheten i skolan kvarstår, eller till och med ökar, trots ett begynnande likabehandlingsarbete finns det anledning att tro att detta arbete inte är verkningsfullt till en tillräcklig nivå. Var placeras då skolans jämlikhetsarbete i detta, och var går gränserna för jämlikhetens ambition?

1.1 Syfte och frågeställning

Denna studie syftar till att undersöka jämlikhetens position i skolväsendets jämlikhetsarbete. Den historiskt och geografiskt betingade bakgrund som jämlikhetsarbetet växt fram ur, de huvuddrag i form av ontologiska och politiska antaganden som utgör dess konstitution samt de arbetsmetoder som jämlikhetsarbetet bedrivs genom är avgörande faktorer som villkorar *vad* arbetet sannolikt kommer förändra för *vem*. För att undersöka dessa frågor kommer denna studie föra en diskussion kring den normativa grunden i den politiska styrningen av jämlikhetsarbetet i svenska grundskolor. Detta är högst policyrelevant för att se till vilken grad skolan uppfyller sina juridiska skyldigheter och vilka konsekvenser arbetet sannolikt kommer få. I förlängningen innebär detta även en studie av till vilken grad skolan uppfyller sitt demokratiska uppdrag. För att möjliggöra diskussionen kommer tre huvudspår att följas.

För det första kommer den modell av rättvisa som präglar jämlikhetsarbetet att undersökas. Vad menas med rättvisa, och hur långt ska rättvisan sträcka sig? Vilken form av rättvisa används som legitimeringsgrund och hur? Här blir det centralt att se på till vilken grad rättvisan förstås som affirmativ eller transformativ, det vill säga till vilken grad rättvisan syftar till att förbättra situationen för den utsatta individen eller att förändra repressiva och marginaliserande strukturer. Om rättvisa diskuteras i främst politiska termer och benämner frågor om makt, eller om rättvisan betraktas som en inneboende egenskap, är avgörande för hur arbete som syftar till rättvisa bedrivs. Detta är även beroende av synen på rättvisa som handlande främst om kulturellt erkännande, omfördelning eller jämn politisk representation.

För det andra kommer en diskussion att föras över hur *ojämlikheten som problem* representeras i den politiska styrningen. Den juridiska, politiska och sociala kontext som jämlikhetsarbetet placeras i skapar förutsättningar för det fortsatta arbetet, liksom i vilken del av skolans sammansättning det antas vara mest lämpligt att sätta in olika insatser. Dessutom säger förståelsen av ojämlikhet också mycket om var det ojämlika antas utgå ifrån; är det från skolans struktur, lärare och personal, eller elevers beteende mot varandra? Förståelsen av jämlikhet i främst individuella eller strukturella termer är essentiell, liksom synen på identitetsbaserade kategorier som statiska eller processorienterat grundade. Ett multidimensionellt jämlikhetsarbete innebär att flertalet diskrimineringsgrunder behandlas simultant. Sannolikt är dock att dessa inte behandlas till samma utsträckning, samt att de tillämpade metoderna inte är lika lämpliga för alla frågor. Att undersöka vilka förgivettaganden om en gemensam identitet som präglar jämlikhetsarbetet, och vilka mekanismer av inkluderingar och exkluderingar som är i verkan är därför högst relevant.

För det tredje syftar studien slutligen till att undersöka vilka sociala åtgärdskonsekvenser representationen av jämlikhet och diskriminering i den politiska styrningen av skolans jämlikhetsarbete sannolikt kommer få. Då problemformuleringen i en policy innebär såväl en definition av de frågor som kommer behandlas och en begränsning av vad som inte kommer att behandlas

finns även en tänkt lösning inbyggd i policyn. Att undersöka vad som är sannolikt att förändras eller kvarstå, och för vem, är därmed ytterst relevant i en analys av policy. För att diskutera dessa frågor kommer följande frågeställning och underfrågor att leda studien:

- Vilka normativa utgångspunkter gällande ”jämlighet” präglar den politiska styrningen av grundskolans arbete mot diskriminering och kränkande behandling?
 - Vilken modell för rättvisa strukturerar skolans arbete för jämlighet?
 - Hur representeras ojämlikhet som ett problem i synen på rättvisa och i skolans arbete?
 - Vilka sociala konsekvenser impliceras i det regelverk som styr skolans arbete för jämlighet?

1.2 Studiens inramning

För att undersöka jämlikhetens position och normativa konstitution i den politiska styrningen av svenska grundskolors likabehandlingsarbete är denna studie uppbyggd kring en textbaserad diskursanalys. I diskursanalys läggs en särskild uppmärksamhet vid avgränsningen för en studie samt för de diskurser som studeras, då avgränsningen samtidigt positionerar den analys som görs. De inom diskursanalys tongivande forskarna Winther Jørgensen och Phillips menar att *diskurs* bör ses som ett delvis analytiskt begrepp, där den definition och avgränsning som görs av forskaren i den faktiska studien är strategisk och bestäms av studiens syfte (Winther Jørgensen & Phillips 2000: 137).

Jag har valt att begränsa min studie till jämlikhetens normativa konstitution i den *politiska styrningen* av skolans jämlikhetsarbete. Denna avgränsning innebär att jag inte beaktar vare sig skolans implementering av likabehandling eller till någon större grad de politisk-ekonomiska betingelser som villkorar arbetet, så som det tidigare nämnda fria skolvalet eller relationen mellan statens styrning, kommuner och den privata sektorn. Det har argumenterats för att policystudier som inte inkluderar implementering går miste om viktiga aspekter i en policyprocess, då utformningen av en policy inte behöver säga mycket om resultatet. Att dela upp en process från initial policy till resultat via implementering betraktas då som en artificiell konstruktion, och en policystudie bör därför se till hela processen (se t.ex. Lundquist 1987). Den diskursanalytiskt grundade policyforskaren Carol Bacchi menar dock att normativa antaganden inte är begränsade till en initial policyformulering. Istället ser hon policyprocessen som centrerad kring en *problemrepresentation*. Hur ett problemområde representeras påverkar hela policyprocessen och föregår därmed inte implementering, även om representationen blir extra tydlig just i policyns utformning. (Bacchi 1999: 13)

Jag delar denna syn och menar att en analys av de normativa värderingar som präglar synen på jämlikhet i den politiska styrningen även är relevant för likabehandlingsarbetet i stort. För att undersöka styrningen är i detta fall därför en

analytisk distinktion mellan policy och implementering både möjlig och användbar. För att genomföra studien kommer jag fokusera på ett antal lagtexter och andra styrdokument som är ledande i den centrala statliga styrningen av skolors jämlikhetsarbete. Även om styrdokument bara är en del av en diskursiv politisk praktik intar de en särskild position, genom att vara dokument med föreskrivande och ansvarsutkrävande egenskaper. Detta medför en ökad angelägenhet för att analysera deras normativa uppbyggnad.

För att kunna studera de normativa antagandena i skolans jämlikhetsarbete menar jag vidare att en kvalitativ diskursanalys är mest lämplig för att föra en diskussion över de antaganden som präglar arbetet. Om studien skulle inkludera implementering på skolnivå skulle den vidare möta problem gällande urval. Detta inte minst då det faktiska utfallet för jämlikhetsarbete till så pass stor del är beroende av individuella faktorer på skolan. Vilka frågor som sätts i fokus, och inte minst hur mycket fokus som överhuvudtaget läggs på jämlikhetsfrågor är starkt beroende av variationer på skolnivå, så som i skolans kultur och resurser, och på individnivå beroende på kompetens och engagemang hos lärare och huvudman. Hur de enskilda skolorna väljer att implementera de statliga riktlinjerna är avgörande för vilka åtgärder som sätts in. För en mindre studie av detta omfång med en kvalitativ snarare än kvantitativ ambition är det därför svårt att göra ett urval av ett litet antal skolor som skulle kunna svara mot någon form av representativitet gällande för ett större antal skolor. En studie som av pragmatiska skäl är begränsad till den *politiska styrningen* av arbetet för jämlikhet blir därmed mer rimlig att genomföra med en bibehållen statsvetenskaplig relevans.

Det bör också påpekas att en diskussion om jämlikhet i grundskolan kan förstås ur en rad olika perspektiv. Jag har situerat min analys främst i relation till praktiskt och teoretiskt jämlikhetsarbete och intersektionell teori. Så som även kommer att diskuteras senare är det essentiellt i såväl diskursanalys som i intersektionell forskning att göra en analys i relation till en specifik empirisk kontext. Att jag diskuterar jämlikhetsarbete i relation till arbete med diskriminering och teorier om rättighet och jämlikhet snarare än skolpolitik eller medborgarskaps-teorier innebär att jag fokuserar på andra aspekter än vad en mer utbildnings-orienterad studie hade gjort, såväl i teoretisk ingång som i analys.

Enligt Foucault tydliggörs problemformulering vid skiften i praktik, som därför är särskilt lämpliga tidpunkter för att analysera hur en diskurs etableras och genom detta även av den diskursiva kamp som befästandet av en viss betydelse inrymmer (Foucault, refererat i Bacchi 2009: 2). Jag menar att inkluderandet av utbildningsområdet i diskrimineringslagstiftning kan benämnas som en sådan tid av *problemformulering* genom att synen på jämlikhet och diskriminering befästs i lag och etableras som ett ramverk för diskrimineringsarbete på svenska grundskolor. Med anledning av detta ser jag den samtida situationen som särskilt lämplig att studera. Min studie kommer därför utgå ifrån den samtida juridiskt betingade politiska styrningen av skolors arbete mot diskriminering. Med tanke på den korta tidsperioden mellan 2006 och 2014 räknas till viss mån hela tidsperioden in i studien, även om den betraktas enhetligt utifrån nu gällande regelverk. Den beskrivning av lagstiftningens framväxt som analysen inkluderar syftar därmed inte till att spåra tidsmässiga antagonismer, utan istället

etableringen av det samtida ramverket. Huvudfokus kommer dock att ligga på de styrdokument som är avgörande för den samtida situationen.

1.2.1 Material

Min undersökning av de normativa utgångspunkter gällande ”jämlighet” som präglar den politiska styrningen av grundskolans arbete mot diskriminering och kränkande behandling kommer att vara textbaserad och utgå ifrån offentliga dokument. Då jag intresserar mig för den styrning som är giltig för merparten av grundskolor har jag undersökt vilka föreskrivande och normerande dokument som arbetet främst utgår ifrån för att göra mitt urval. Min bedömning är att diskrimineringslagen (2008:567), skollagen (2010:800) och skolans läroplan är mest centrala i den samtida styrningen, varför de utgör mitt huvudmaterial. Läroplanen utfärdas av regeringen och styr skolans värdegrundsarbete. Den aktuella läroplanen för den generella grundskolan, Lgr11, utgör därför en central del av analysmaterialet.¹ Diskrimineringslagen reglerar skolans arbete mot trakasserier och diskriminering utifrån diskrimineringsgrunderna kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning och ålder. Skollagen reglerar skolans arbete mot kränkningar som saknar beröring med dessa grunder.

Förutom dessa dokument har även andra texter med föreskrivande och ansvarsutkrävande eller normerande egenskaper undersökts för att kartlägga det diskursiva området, så som lagen om (2006:67) förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever. I anslutning till analysen av lagtext har även vissa anknyttande propositioner beaktats, och då främst propositionen för skollagen, prop. 2009/10:165. Centralt för uttolkningen av det juridiskt betingade regelverket är de handledningar och rekommendationer som produceras av Skolverket och DO, myndigheterna som sköter tillsynen av skolans arbete mot kränkningar respektive diskriminering. Skolverket publicerar återkommande i sina ”Allmänna råd och kommentarer” skrifter över hur skolor bör arbeta med mot kränkningar. Den aktuella av dessa, ”Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling” från 2012, utgör en del av analysmaterialet. Även DO har en rad olika material för att underlätta implementeringen av antidiskrimineringsarbete i skolan, såväl i tryckt form som i webverktyg. Handledningen ”Lika rättigheter i skolan” (DO 2012A) från 2012 är den mest centrala av de tryckta materialen och kommer utgöra en del av mitt analysmaterial.

¹ Läroplanen Lgr11 gäller för den generella grundskolan, medan Lspec11 gäller för specialskolor, Lgrsäl1 för grundsärskolan och Lsam11 för sameskolan. I denna studie har läroplanens inledande delar, vilka behandlar skolans värdegrund, uppdrag och övergripande mål och riktlinjer, varit de centrala. Då dessa i huvudsak överensstämmer mellan de olika läroplanerna har studien utgått ifrån Lgr11, förutom när en jämförelse gjorts gentemot Lsam11 om några av de centrala skillnader som där ändå finns såsom i presentationen av värdegrund.

Jag menar att diskrimineringslagen, skollagen och läroplanen utgör kärnan i det regelverk som styr skolans likabehandlingsarbete. I den löpande texten refererar *skollagen* och *diskrimineringslagen* till dessa aktuella bestämmelser, medan äldre lagstiftning definieras med SFS-nummer. Läroplanen Lgr11 benämns huvudsakligen med *läroplanen*, då denna är den som diskuteras främst. I en jämförelse med sameskolans läroplan används dock begreppen Lgr11 och Lsam11. Dessa tre texter utgör kärnan för min analys och refereras tidvis i texten för läsvänlighetens skull som *regelverket* eller *regelverket kring skolans jämlikhetsarbete*.

1.3 Forskningsläge

Forskning om jämlikhet och intersektionalitet som teori och praktik utgör ett snabbt växande fält, där kritiska studier av jämlikhetspolitik utgör en del (se t.ex. Magnusson & Silius 2008). I takt med att intersektionalitet etablerats i allt högre grad för statsvetenskapliga forskare en diskussion om hur intersektionalitet kan ses som ett forskningsparadigm sammanhängande med tillämpad praktik i jämlikhetsarbete (Dhamoon 2011, Hancock 2007, 2011). Då intersektionell teori och praktik är nära förknippade kommer de effekter som detta har på praktiskt och teoretiskt jämlikhetsarbete vidare diskuteras i avsnitt 3.3, *Tillämpat jämlikhetsarbete och institutionaliserad intersektionalitet*.

Svenska forskningsöversikter visar på en proportionell övervikt för studier om likabehandling i arbetslivet utifrån diskrimineringsgrunden kön, medan studier om andra grunder är eftersatta. Vidare finns en brist på studier med intersektionella ansatser och sådana som ser till hur teori och praktik samverkar. De studier som berör multipel diskriminering ser sällan till hur identitetskategorier konstitueras ömsesidigt och oseparatorbart, eller hur arbete med en diskrimineringsgrund kan påverka annat diskrimineringsarbete. Det finns även ett underskott på forskning som rör likabehandlingsarbetets långsiktiga effekter, samt som fokuserar på förändringsarbete. (Sparre et.al 2011: 79) Även forskning som rör trakasserier i utbildningsväsendet rör främst grunden kön och sexuella trakasserier. Forskning som rör gränsen mellan mobbning och trakasserier saknas, liksom studier som undersöker hur trakasserier inom utbildningsväsendet påverkar den privata situationen. (DO 2012B: 37)

I samma tidsperiod som den tidigare gällande lagen om (2006:67) förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever instiftades kom 2006 SOU-rapporten *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Som en del av den omdebatterade utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering behandlar rapporten rasistiska och andrafierande strukturer i den svenska skolan. Rapporten betraktar tystnad kring rasism som en del av en form av symboliskt våld från lärare gentemot elever, där elever delas upp i kategorier av *vi* och *dom* genom en undervisning som utgår ifrån en eurocentrisk världsbild. Rapporten gav även rekommendationer som skulle medverka till realiseringen av lagens krav, vilka här kort sammanfattas. Då

rapporten fann att det fanns ett underskott hos lärare i kompetens om rasistiska frågor föreslogs att denna skulle höjas, liksom att skolor skulle få en kontaktperson för diskrimineringsfrågor. Vidare menar rapporten att snedrekrytering av lärarkåren bör motverkas på klassmässig och etnisk basis, för att lärarkåren bättre ska representera befolkningen, samt att nätverksrekrytering på högskolenivå ska motarbetas. En revidering av värdegrunden föreslås så att denna ska inkorporera antirasistiska värderingar, liksom en undersökning av läroböckers normativa uppbyggnad. Slutligen visar rapporten på ett forskningsmässigt underskott i frågor som rör strukturell diskriminering och rasism. Detta särskilt då de studier som rör området sällan berört maktobalanser, och då det fokus som fästs vid kultur ibland snarast haft en förstärkande effekt på kulturrasism. Forskning som simultant betraktar flertalet diskrimineringsgrunder är även de fåtaliga. (SOU 2006:40: 35-40) Rapporten pekar ut ett antal frågor där forskning saknas, så som för hur "[...] diskurser om demokrati, värdegrund, meritokrati och uppfostring används inom skolan för att reproducera kulturrasistiska värderingar om 'vi' och 'dom'." (SOU 2006:40: 40)

Då forskning som intersektionellt studerar jämlikhetsfrågor fortfarande är bristande svarar denna studie mot ett fortsatt underskott. Att undersöka jämlikhetens normativa uppbyggnad i den samtida politiska styrningen av den nuvarande etablerade diskrimineringslagstiftningen, där frågor om mekanismer av inkludering och exkludering i relation till idéer om demokrati och värdegrund är en viktig aspekt, är ett sätt att svara mot detta forskningsuppdrag.

2 Metodologiska utgångspunkter

Discourses are 'practices that systematically form the objects of which they speak; they do not identify objects, they constitute them and in the practice of doing so conceal their own invention.'

(Foucault 1977, citerad i Bacchi 1999: 40)

Genom att granska diskursiva konstruktioner möjliggörs en studie av de formande, begränsande och möjlighetsskapande strukturer som villkorar och ordnar samhället. Diskursen är därmed konstitutiv för hur varandet såväl formeras som förstås. Föreliggande studie syftar till att genom att studera det regelverk som styr grundskolans likabehandlingsarbete även undersöka den diskursiva konstruktionen av jämlikhet; vilka frågor denna lyfter upp och vilka som utesluts. Studien kommer utgå från statsvetaren Carol Bacchis Foucaultinspirerade metod för diskursanalytiska studier av policy samt från Laclau och Mouffes diskursteori. Bacchis sätt att förstå policy ramar in studiens förståelse av hur policyanalys kan utföras med ett fokus på representationer, samt ger hänvisningar till hur en sådan studie kan genomföras. Studien bygger vidare på Laclau och Mouffes definition av diskurs samt bygger analysen på diskursteoretiska metodologiska begrepp.

Ett diskursanalytiskt angreppssätt kombinerar teoretiska och metodologiska grundantaganden. Winther Jørgensen och Phillips betonar fördelarna med att kombinera metodologiska inslag från olika diskursanalytiker, så länge som den sammantagna metoden inte har inbördes kontroverser i grundläggande ontologiska, epistemologiska och teoretiska premisser (Winther Jørgensen & Phillips 2000: 131). Detta argumenteras även för i denna uppsats.

2.1 Problemrepresentation som modell för policyanalys

Bacchi har utvecklat en metod för policyanalys som hon talande kallar *What's the Problem Represented to Be?* (WPR), som fokuserar på problematiseringar och representation i policyanalys. Hon argumenterar för att traditionella policystudier som undersöker en policys effektivitet för att lösa ett visst problem går miste om en essentiell del av vad som bör innefattas i analysen, eftersom definitionen för vad som utgör policyns problemområde då tas för given. Enligt Bacchi skapas istället avgränsningen för problemområdet först genom den diskursiva konstruktionen av och i en policy. *Representation* är därför ett lämpligare ordval än beskrivning när ett problemområde diskuteras, då vare sig de som formulerar en policy eller forskare menas ha tillgång till ett problemområde utöver en

tolkning eller representation (Bacchi 1999: 9). Bacchi menar med Nancy Frasers ord att ”interpretations are not merely representations – they are acts of interventions.” (Fraser, citerad i Bacchi 1999: 38) På så sätt är en lösning för problemet inbyggt i dess representation, och inte något som skapas i efterhand. (Bacchi 1999: 37)

Bacchi bygger sin argumentation om vikten av att analysera problematiseringar på Foucault, som menar att studiet av problematiseringar – eller av hur en fråga *ifrågasätts, analyseras, klassificeras och regleras* i en viss kontext (Foucault, refererat i Bacchi 2012: 1) möjliggör en analys av de idéer och uttryck som hamnat i en position av att tas för givet eller ses som sanna (Bacchi 2012: 2). Genom att studera och dekonstruera problematiseringen av begrepp möjliggörs en studie av hur *governmentality* sker och därmed av hur styrande möjliggörs diskursivt (Bacchi 2012: 5). Problematiseringar är en särskilt lämplig plats att analysera *governmentality*, då problemformuleringen innebär en punkt där *governmentality* institutionaliseras (Bacchi 1999: 47). Bacchi vidareutvecklar detta och menar att alla policytexter har en normativ tyngd genom att vara föreskrivande dokument (*prescriptive texts*), och därför är ett lämpligt material för att undersöka problematiseringar med en reglerande effekt (Bacchi 2012: 4). Att historisera ett begrepp eller en problemrepresentation genom att genealogiskt undersöka de villkor och omständigheter som leder fram till att ett problemområde befästs i en policy är en grundläggande metodologisk princip i WPR. (Bacchi 1999: 41) Bacchi anser också att forskare har ett etiskt ansvar att reflektera över sin position som kunskapsproducenter, och menar att en positivistisk ontologisk utgångspunkt innebär att förgivettagna ”sanningar” reproduceras, medan en studie av problematiseringar istället politiserar dessa genom att synliggöra de komplexa strategiska relationer som utgör politik. (Bacchi 2012: 7)

Bacchi har i sin WPR-metod utvecklat en praktiskt orienterad struktur för hur policys som intervention och representation kan analyseras. Metodens kärna består i att lägga fokus på policys *problemrepresentationer* och de effekter som dessa medför, samt se till hur en annan representation hade kunnat leda till andra effekter. Bacchi operationaliserar sin modell genom att peka på fem olika frågeställningar lämpliga att leda en policyanalys:

- Hur representeras problemet, i en policydebatt eller ett policyförslag?
- Vilka förförståelser eller antaganden präglar denna representation?
- Vilka effekter produceras av representationen? Hur konstitueras subjekt inom den? Vilka förändringar indikeras? Vad kommer antagligen förbli oförändrat? Vem kommer kunna dra fördelar av denna representation?
- Vad lämnas oproblematiserat i representationen?
- Hur skulle svar eller åtgärder skilja sig vid en alternativ problemrepresentation? (Bacchi 1999: 12-13)

Genom att ställa sig dessa frågor menas en analys av policys ontologiska och normativa förståelse möjliggöras, och därmed av hur *governmentality* institutionaliseras och verkar i praktiken. Det fokus som läggs på det utelämnade och på

tystnader möjliggör också en analys av diskursens och politikens uteslutningar, och av hur problemrepresentationer i policyarbete medför att vissa frågor inkluderas i den politiska agendan medan andra exkluderas (Bacchi 1999: 29).

I denna studie används Bacchis metod främst som ett sätt att förstå policyanalys. Framför allt berörs frågor om hur ett problem representeras, vilken förförståelse som präglar representationen i policy samt vilka effekter dessa medför. Även Bacchis betoning på att inkludera en policys exkluderingar eller tystnader har varit en viktig ingång för studien.

2.2 Diskurs och hegemoniska interventioner

Diskursiv kamp och hegemoniska interventioner är centrala tankefigurer för Laclau och Mouffes diskursteori.² Winther Jørgensen och Phillips visar på hur i diskursteorin ”hela det sociala fältet uppfattas som en väv av betydelsebildningsprocesser.” (Winther Jørgensen & Phillips 2000: 32) Diskursiva formationer består av tillfälliga meningsfixeringar inom avgränsade områden, där en viss betydelsebildning artikulerats och intagit en hegemonisk position. Diskursen etableras som en *totalitet* där tecknens betydelse är entydigt fixerade genom att alternativa betydelser och relationer mellan tecknen utesluts. (Winther Jørgensen & Phillips 2001: 33). De uteslutna betydelsefixeringarna är dock ständigt närvarande och hotar därför den fixerade positionen genom möjligheten att artikulera diskursen på alternativa sätt. Betydelsefixeringen är sålunda *kontingent*, i betydelsen *möjlig men inte nödvändig* (Winther Jørgensen & Phillips 2000: 45).

Laclau och Mouffe menar att det diskursiva inte är begränsat till det lingvistiska, då en sådan uppdelning representerar en reduktionistisk ontologisk förståelse där det är möjligt att separera en objektiv materiell verklighet från dess subjektiva lingvistiska tolkning. Detta exemplifieras med hur en jordbävning kan förstås som antingen en naturkatastrof eller i religion som ett utbrott av Guds vrede, och därmed placeras in i olika diskurser. Diskursen är istället utspridd över olikartade och differentierade lingvistiska och materiella positioner. (Laclau & Mouffe 2001: 108). Laclau och Mouffe menar därmed att

[...] the practice of articulation, as fixation/ dislocation of a system of differences, cannot consist of purely linguistic phenomena; but must instead pierce the entire material density of the multifarious institutions, rituals and practices through which a discursive formation is structured.

(Laclau and Mouffe 2001: 109)

² Denna skissering av grundläggande diskursanalytiska begrepp essentiella för studien utgår främst från den diskussion som Winther Jørgensen och Phillips för över diskursteori i *Diskursanalys som teori och metod* (2000), samt den andra utgåvan av Mouffe och Laclaus *Hegemony and Socialist Strategy* (2001), vilken även utgör den huvudsakliga grunden för Winther Jørgensen och Phillips diskussion.

Att materialiteten är diskursiv innebär inte att den är lättföränderlig, utan genom dess utspridda positioneringar innehar diskursen en seghet. Därmed är det faktum att diskursens formation är kontingent förenat med en syn på den som kontinuerlig. Centralt är här idén om *det objektiva* och *det politiska*. När en betydelsefixering intagit en hegemonisk position i en diskursiv totalitet får detta som effekt att betydelsefixeringen framstår som objektiv eller förgivettagen. Diskursiva formationer som naturaliserats till så pass hög grad att de blivit förgivettagna så att dess kontingenta beskaffenhet med Winther Jørgensen och Phillips "glömts bort" benämns i diskursteorin som *objektiva*. "Objektiviteten är ett historiskt resultat av politiska processer och strider; den är en *avlagrad* diskurs." (Winther Jørgensen & Phillips 2000: 43) Att en social praktik fått status som objektiv innebär att andra möjligheter kan ses som omöjliga eller otänkbara, och att praktikens historiska position osynliggörs. Dekonstruktion är en för diskursteorin central metod för att visa på det tillfälliga och historiska i diskursen.

Diskursen är entydig med den strukturerade totalitet som är resultatet av den artikulation som relationellt bestämmer positioner (Laclau & Mouffe 2001: 105). Eftersom artikulationen är kontingent, det vill säga möjlig men inte nödvändig, kan den diskursiva formationen alltid artikuleras på andra sätt. Ett sätt att undersöka detta är genom *antagonismer* där diskursiva formationer inte är förenliga. Antagonismer upplöses av hegemoniska interventioner, där en betydelse fixeras genom en tillslutning och andra potentiella betydelsebildningar utesluts. (Winther Jørgensen & Phillips 2000: 55) Tillslutandet är dock tillfälligt eftersom diskursen är kontingent. Laclau och Mouffe menar att strävan efter hegemoni ligger i diskursens struktur, då "[A]ny discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a centre." (Laclau & Mouffe 2001: 112) De beskriver vidare denna tillfälliga tillslutning som uppbyggd kring *nodalpunkter*. En nodalpunkt är den privilegierade position som diskursen formeras kring. Nodalpunkten har inte en inneboende betydelse, utan ges mening i relation till andra signifikanter i en *ekvivalenskedja*.

Att diskursiva totaliteter har en inneboende ofullständighet innebär att inte heller betydelsen hos begrepp som *samhälle* eller *identitet* kan betraktas som förutbestämda, och att dessa därmed inte heller är lämpliga som *givna* kategorier för analys (Laclau & Mouffe 2001: 111). Liksom andra diskursiva formationer bestäms såväl kollektiv som individuell identitet relationellt och kontingent. Laclau och Mouffe betraktar sociala subjekt som *subjektspositioner* i en diskursiv formation. Subjektspositionen kan inte vara ursprunget för sociala relationer, utan utgör en punkt i diskursen. Identiteten är inte enhetlig utan består av flertalet subjektspositioner, som med hemmahörighet i olika diskurser kan ställa motstridiga identitetskrav. Subjektet är därför *överdeterminerat*. (Laclau & Mouffe 2001: 115) De förväntningar som faller på en person beroende på dess olika identitetskategoriska positioner kan vara oförenliga, på samma sätt som i den tidigare diskussionen över begreppet antagonismer.

Den relationella och kontingenta karaktären som subjektspositioner för med sig för identitetsfrågor har också en effekt på identitetspolitik. Eftersom förtryck inte är entydigt ser Laclau och Mouffe fördelar med att göra positionerade

analyser av kamp mot förtryck, på någon av de punkter eller positioner som omfattas av diskursens utspriddhet. Då dessa olika sociala praktiker ändå samverkar och är ömsesidigt förstärkande menar de ändå att det är möjligt att tala om sammanhållna system, även om dessa inte är enhetliga eller innehar en förutbestämd agenda. Laclau och Mouffe menar vidare att subjektpositionen ofta får stå som företrädare för subjektet – det vill säga att positionen i ett relationellt system, så som arbetarklass i ett produktionssystem även får benämnas den aktör som innehar positionen som arbetarklass. (Laclau & Mouffe 2001: 117-119). Subjektpositionen beror på placering i en diskursiv formation – men är inte detsamma som identitet då en person kan inta flertalet subjektpositioner simultant som dels kan stå i en antagonistisk inbördes relation och dels är kontingenta. Winther Jørgensen och Phillips betonar att det faktum att subjektet är fragmenterat med en betydelse som skapas relationellt innebär att en entydig identifikation, individuellt eller kollektivt, innebär en reduktion där skillnader inom individen eller gruppen döljs. Gruppformation innebär därmed att identifikationen sker i relation till ”den Andre”, vilken utesluts såväl inom som utanför gruppen. (Winther Jørgensen & Phillips 2001: 50-52)

Winther Jørgensen och Phillips menar att den relationella förutsättningen inte innebär att identitet eller aktörskap är helt flytande. Liksom tidigare diskuterat har diskursiva formationer en tröghet. Detta innebär att sociala kategorier som klass eller kön skapas diskursivt och därmed har en effekt för de personer som intar olika subjektpositioner i systemet, vilka betingar personernas handlingsförmåga. Aktörsskap består här i subjektpositioner som avlagrats diskurserna. Att inta en subjektposition står inte heller som helt valbart, utan tillgången till dessa är differentierad för olika personer. (Winther Jørgensen & Phillips 2000: 62-63)

I en konkret diskursanalys menar Winther Jørgensen och Phillips att ett möjligt tillvägagångssätt är att leta efter knypunkter eller nodalpunkter i den avgränsade diskursiva formationen, och därefter studera hur dessa ges betydelse genom sin relation till andra signifikanter i ekvivalenskedjor. Då betydelsen etableras såväl i relation till det som inkluderas i diskursen och det som exkluderas är det här centralt att se även till tystnader i det empiriska fallet. Att undersöka hur den Andre konstrueras simultant med Vi:et kan vara ett tillvägagångssätt för att undersöka diskursens sociala position och konsekvenser. Det faktum att diskursiva formationer per definition är kontingenta innebär även att konfliktlinjer och antagonismer kan vara lämpliga utgångspunkter för att spåra diskursiva verkningar i det empiriska fallet. (Winther Jørgensen & Phillips 2001: 57-59) Genom dessa tillvägagångssätt möjliggörs en analys av hur artikulationer reproducerar, omdefinierar eller ifrågasätter en diskursiv formation (Winther Jørgensen & Phillips 2001: 36).

Denna studie har analytiskt strukturerats främst genom en identifiering och spårning av nodalpunkter och antagonismer i representationen av jämlikhet i den politiska styrningen av jämlikhet i grundskolan. Genom att främst studera det regelverk som styr arbetet har *mänskliga rättigheter*, *demokratiska grundprinciper* och *det svenska samhället* identifierats som centrala nodalpunkter i den diskursiva formationen. Winther Jørgensen och Phillips diskuterar antagonism främst i relation till den konflikt som kan uppstå mellan olika

subjektspositioner. Här använder jag dock begreppet i vidare bemärkelse för att diskutera motstridiga diskursiva relationer och kampen om betydelsefixering. Analytiska och teoretiska begrepp som nodalpunkt och antagonismer har strukturerat analysarbetet, men har för läsvänlighetens skull använts i begränsad utsträckning i textens analyskapitel.

3 Teoretiskt ramverk

Denna studies diskussion om de normativa antaganden kring jämlikhet som präglar skolans arbete mot diskriminering och kränkande behandling kommer främst utgå ifrån intersektionell och postkolonial feministisk teori samt politisk teori om förståelsen av rättvisa. I det följande kommer för studien bärande intersektionella teorier att presenteras, främst utifrån Paulina de los Reyes och Diana Mulinari's forskning om intersektionalitet (se främst de los Reyes & Mulinari: 2005). Fokus i denna är på mekanismer kring kategorierna klass, kön och etnicitet i en svensk kontext, medan andra meningsbärande kategorier behandlas till mindre utsträckning, vilket kommer styra även inriktningen på denna studie. Även vissa aspekter av den politiska teoretikern Nancy Frasers rättviseteori kommer kort beröras, och då främst de för studien analytiskt centrala idéerna om omfördelning, erkännande och representation samt affirmativ eller transformativ rättvisa.

Inom intersektionella studier betonas vikten av att se relationen mellan olika identitetskategorier som en *öppen empirisk fråga* och att situera studier historiskt och geografiskt. (se t.ex. Kantola & Nousianen 2009: 462) Därför görs här en kortfattad kartläggning av det samtida diskrimineringsarbetet inom EU och Sverige, vilket är den bakgrund som denna studie ställs mot.

3.1 Intersektionell teori

Intersektionell teori utgör ett brett och heterogent fält. Med teoretisk bas i postkolonial och antirasistisk feminism placeras begreppets tillkomst ofta hos den amerikanska juristen Kimberlé Crenshaw, som 1989 menade att "the intersectional experience is greater than the sum of racism and sexism" (Crenshaw 1989: 140). Intersektionalitetsforskaren och sociologen Nira Yuval-Davis pekar på att denna amerikanska utveckling motsvarades av samtida processer på skilda geografiska platser, där teoretiker framförde kritik mot en reduktionistisk och ensidig förståelse av jämlikhet (Yuval-Davis i Hancock 2011: xii). Intersektionalitet definieras av de los Reyes och Mulinari som "[...] ett teoretiskt perspektiv som kopplar makt och ojämlikhet till individens möjligheter att agera som subjekt inom ramen för samhällets strukturer, institutionella praktiker och rådande ideologier." (de los Reyes & Mulinari 2005: 16) Gemensamt för olika intersektionella teoribildningar är den grundläggande utgångspunkten att det är en ontologisk och empirisk omöjlighet att betrakta identitetskategorier som separata enheter, då dessa är ömsesidigt konstituerande och inbördes komplexa. Identitet är vidare inte att betrakta som statiskt, utan skapas och förstås relationellt och

processororienterat i tids- och rumsbestämda kontexter. En intersektionell studie vill därmed inte undersöka identitetsblivande, utan snarare granska de institutionella, materiella och symboliska strukturer som producerar och upprätthåller hierarkier utifrån föreställningar om olikhet.

De los Reyes och Mulinari menar att intersektionalitet bygger vidare på maktteoretiker som Foucault och Lukes i ifrågasättandet av en statisk syn på makt, där makt istället ses som kontextuellt betingat och utgående ifrån komplexa och instabila relationer. Intersektionalitet bygger vidare på traditioner i kritisk teori av att se "[...] hur makt och ojämlikhet konstrueras i kumulativa processer där individens handlingsmöjligheter ramas in av institutionella praktiker och strukturella villkor." (de los Reyes & Mulinari 2005: 89) I Foucauldiansk anda betonas även motstånd vid sidan av makt. Genom att fokusera på den heterogenitet som finns också i den marginaliserade positionen syftar så intersektionell teori till att möjliggöra en diskussion om strukturellt betingade skillnader utan att reproducera en hegemonisk struktur.

I de los Reyes och Mulinaris forskning om intersektionalitet ställs frågan om vilken förändringspotential som finns inom en global kapitalistisk ram som bärs upp med hjälp av differentierande hierarkier av människor (de los Reyes & Mulinari 2005: 42). Här påpekas att en analytisk distinktion mellan marxistiska teorier om *exploatering* och Foucauldianska teorier om *stigmatisering och avvikelser* är nödvändig. Medan en marxistisk analys fokuserar på skapandet av ojämlikhetsrelationer undersöker Foucault hur subjektivitet skapas i relation till normalitet. Då det kapitalistiska systemet bygger på ekonomisk underordning av vissa identitetskategorier är underordning i sig inte att betrakta som stigmatiserande eller onormalt; "Det är först när de underordnade vägrar att acceptera sin position som de blir avvikande och utgör ett störande moment i maktordningen." (de los Reyes & Mulinari 2005: 44)

3.1.1 Meningsbärande kategorier och särskiljandets mekanismer

Intersektionell teori lägger fokus på de strukturer och processer som skapar identiteter som meningsbärande kategorier under olikartade villkor istället för på statiska identitetskategorier för att undvika reproducerandet av stigmatiserande beskrivningar av underordnade grupper. Att betrakta identitetskategorier som separerbara försvårar allianser mellan olika gruppstillhörigheter, samt osynliggör hybriditet inom och mellan kategorierna (de los Reyes & Mulinari 2005: 52). Vidare riskerar en jämlikhetspolitik som grundas i identitet att lägga fokus på värderingar istället för på de institutionella strukturer som skapar ojämlikhet. Charles Tilly menar att betraktandet av "sociala skillnader som identitet innebär [...] att reducera sociala processer till individuella handlingar." (Tilly, refererad i de los Reyes & Mulinari 2005: 38) Att lägga analytiskt fokus på strukturella relationer och institutionella villkor möjliggör en studie av den materialitet och de strukturer som ger upphov till ojämlikhet och skillnadsskapande värderingar.

Skillnadsskapande mekanismer av inkludering och exkludering är inte heller neutrala, utan verkar inom en hierarkiseringsprocess där *vi* och *dem* konstrueras

simultant. De los Reyes och Martinsson menar dock att det är genom definierandet av *de* som denna konstruktion utförs; "[...] när normaliteten ska avgränsas är det alltid *de andra* som ska benämnas, definieras och sorteras." (de los Reyes & Martinsson 2005: 15). Inom dessa mekanismer är det dock även centralt att se till de motdiskurser som från den marginaliserade positionen skapar andra beskrivningar. Andrafieringsprocesser verkar inte heller bara i frågor som rör identitet, utan även i processer som rör tid och geografi (de los Reyes & Martinsson 2005: 17-19). Ett exempel på detta är hur begreppet *modernitet* inom den koloniala historien har använts för att positionera det europeiska inom en rörelse av progression, medan det utomeuropeiska konstruerats som hemmahörande i en förmodern tid. (de los Reyes & Mulinari 2005: 71)

Att identitet förstås relationellt innebär även ett fokus på skillnad så väl *mellan* som *inom* identitetsbaserade kategorier. De intersektionellt orienterade statsvetenskapliga forskarna Ange-Marie Hancock och Rita Kaur Dhamoon pekar på att en syn på identitet som ostatisk och relationellt differentierad medför behovet att se privilegier vid sidan av ojämlikhet, och hur detta är synligt såväl hos individer som inom olika identitetsgrupper (Hancock 2011: 54). Dhamoon utvecklar detta och menar med utgångspunkt i en Foucauldiansk maktanalys att en produktiv makt skapar *skillnad* såväl som underordning (Dhamoon 2011: 238). Privilegier och ojämlikhet måste därför analyseras samtidigt.

De los Reyes och Mulinari menar att det är essentiellt att se till det historiskt specifika i den empiriska situationen, så som vilken form ojämlikheten har och det kontextspecifika i underordningen som gäller för olika identitetskategorier. Den utsatthet som följer på marginalisering på grund av etnisk tillhörighet skiljer sig från den som följer på sexualitet eller funktionalitet. Marginaliseringen kan se olika ut gällande beständighet och i den reproduktion som sker över generationer. Dessutom kan den grad av givet sammanhang i form av familj eller community som finns kring den berörda personen skilja sig åt. (de los Reyes & Mulinari 2005: 40-44)

Kantola och Nousianen gör en alternativ indelning, och pekar på marginaliseringens skillnader i relation till valfrihet, förändring och synlighet. De menar att en person kan välja sin religion men inte sin ålder samt att sexualitet kan döljas till skillnad från kön (Kantola & Nousianen 2009: 468). I min mening har detta dock problematiska politiska implikationer genom det sätt som idéer om valfrihet kan användas för att legitimera krav på att dölja eller välja bort delar av sin identitet. Att en individ väljer sin religion kan starkt ifrågasättas, inte minst då religion i många fall är en primär del av identitet där en individs sociala kontext är avgörande. Ansatser att omvända icke-heterosexualitet har också fokuserat på valfrihet: en person kan vara homosexuell men *välja* att inte leva ut detta. Även om Kantola och Nousianen har en poäng i att synlighet skiljer sig stort mellan olika identitetskategorier är det komplext att framhålla sexualitet som innehavande en potentiellt minskad grad av synlighet, inte minst då detta hör samman med familje- och privatliv på ett övergripande plan.

Under den 20-åriga tidsperiod som gått sedan Crenshaw benämnde intersektionalitet som en simultan studie av etnicitet och kön har en förändring skett i vilka identitetskategorier som inkluderas i det intersektionella arbetet liksom en

geografisk differentiering. Dhmoon har påpekat att det faktum att utformningen av ojämlikhetsrelationer är beroende av tid och rum även innebär att det inte finns något universellt svar på vilka identitetskategorier som bör premieras i det intersektionella arbetet (Dhmoon, refererad i Hancock 2011: 41)

3.1.2 Kunskap situerad i tid och rum

Med grund i Saidsk postkolonial teori betonar intersektionalitet vikten av att historisera politiska och teoretiska ansatser. En essentiell uppgift för postkolonialism har varit att analysera kunskapsproduktionens roll i legitimeringen av global kolonialism samt hur detta verkar i den samtida ordningen (de los Reyes & Martinsson 2005: 64). Kritiken har visat på hur västerländsk kunskap konstruerats som objektiv och universellt giltig, och därmed neutraliserat och osynliggjort geografiska och rumsliga skillnader. De los Reyes och Mulinari ser "[...] kunskapsproduktionen som djupt involverad i antingen legitimeringen eller ifrågasättandet av rådande maktordningar." (de los Reyes & Mulinari 2005: 64) Kunskapsproduktion eller undervisning kan därmed inte vara neutral.

Även Chandra Talpade Mohanty pekar på närvaron av dessa strukturer i dagens utbildningsinstitutioner. I en diskussion grundad i erfarenheter från en nordamerikansk universitetsmiljö präglad av konservativa strukturer skriver hon om klassrummen och universitetsvärlden som

[...] politiska och kulturella arenor för en kunskapskamp som förs mellan sociala grupper med skilda grader av inflytande. Genom sitt arbete i klassrummen är lärare och studenter delaktiga i processer som producerar, befäster, återskapar, bekämpar och transformerar idéer om ras, kön, och skillnader. (Mohanty [2003] 2007: 221)

Dessa processer sker såväl i klassrumssituationen som i den bredare kunskapsproduktionen i form av skapandet av kanon och paradigm. I denna traditionella miljö har kunskap konsekvent beskrivit det globala syds historier som "avvikande, marginella och irrelevanta för kunskapsprocessen." (Mohanty [2003] 2007: 227). Undervisning som rör historien om förtryckande strukturer så som sexism, homofobi, rasism och imperialism blir då per definition ett potentiellt hot mot akademien. Mohanty argumenterar därför för att en *motståndets pedagogik* måste utgå ifrån och strukturera kunskap kring olika typer av erfarenheter för att inte undervisningen endast ska bli "[...] ren förvaltning, systematisering och konsumtion av disciplinär kunskap." (Mohanty [2003] 2007: 227) En kunskapsinstitution som är inkluderande mot elever och studenter från marginaliserade och inte bara privilegierade positioner måste med nödvändighet utgå ifrån en annan kunskap och undervisning än den traditionella. Om denna inte ifrågasätts bidrar institutionen istället till att kunskap som beskriver den privilegierade positionens erfarenhet intar en fortsatt hegemonisk position, medan andra positioners villkor osynliggörs och exkluderas ur beskrivningen av den kollektiva erfarenheten.

Samtidigt som situering i tid och rum är essentiellt för intersektionella ansatser påpekar de los Reyes och Mulinari behovet av teoretiska *sammanlänknings*. De menar en positivistisk och västerländsk kunskapsförståelse resulterar i en fragmenterad världsbild uppbyggd kring oflekterad och naturaliserad differentiering, som inte tar hänsyn till den effekt överordning har för underordning. (de los Reyes & Mulinari 2005: 127-128) Viktigt för intersektionaliteten blir därför att göra empiriskt situerade analyser som samtidigt tar in en global dimension i relation till de hierarkiska skalor som visas i de specifika fallen.

3.2 Rättvisans politik

Den politiska teoretikern Nancy Fraser har utforskat den plats och utformning rättvisa har i vad hon benämner som en post-Westfalisk värld. I fokus för analysen är det skifte Fraser ser från en omfördelningsförankrad till en erkännandebaserad och identitetsfokuserad rättighetssyn. Fraser betraktar identiteter och kulturer som hybrida och menar att syftet med en erkännandebaserad politik inte bör vara att stärka grupp-specifika identiteter, utan istället att motarbeta de institutionella hierarkier som skapar skillnad i förutsättningar för olika identitetskategorier. Fraser använder växelvis begreppet *status* istället för erkännande, för att betona att det som är intressant ur rättviseperspektiv är position inom en maktstruktur, och inte identiteten i sig. Fokus för en statusmodell läggs därmed på de institutioner och institutionella mekanismer som skapar skilda villkor för olika samhällsgrupper. (Fraser 2011:12) Erkännandets motsats – misskännande – är främst en strukturell och institutionell uteslutning från jämlika möjligheter, kopplad till en viss identitetsgrupp.

Fraser diskuterar rättvisa i termer av omfördelning, erkännande eller representation, och gör därmed en analytisk distinktion av orättvisa som distributiv, statusorienterad eller politisk. Även om hon ser dessa som tätt sammanvävda menar hon att de utgör särskilda delar av rättvisepolitik. Denna distinktion har kritiserats av Judith Butler, som har påpekat att denna separation riskerar att förenkla den inbördes relationen mellan materiella och icke-materiella element av ett fenomen, då dessa till stor del verkar symbiotiskt. Dessutom menar Butler att frågor som rör sexualitet riskerar att förstås som endast kulturella, och därmed dels särkopplas från och dels förstås som mindre viktiga än frågor som rör omfördelning (Butler 1997: 48). Andra har dock framhävt att den andra sidan av denna förenkling är att Frasers modell kan tjäna till att skapa struktur och överskådlighet i begrepp kring rättvisa som annars kan te sig svåröverblickbara, inte minst då det rör utbildningspolitik (Keddie 2012: 276). En icke-dogmatisk applicering av Frasers särskilda dimensioner kan istället lyfta upp de olika aspekter som är av relevans för rättighetsfrågor. Detta synsätt präglar även denna analys, där Frasers uppdelning används som en analytisk distinktion. Även Frasers uppdelning mellan affirmativa och transformativa åtgärder mot ojämlikhet används i analysen. Affirmativa åtgärder avser att svara mot såväl en direkt omfördelning av resurser som brister i erkännande, men syftar inte i sig till att

förändra strukturer. Transformativa åtgärder däremot avser att förändra de strukturer vari skillnad skapas. (Fraser 2011:10)

3.3 Tillämpat jämlikhetsarbete och institutionaliserad intersektionalitet

Inom EU och dess medlemsstater har en utveckling skett mot att i ökad omfattning behandla samtliga diskrimineringsgrunder inom ett enhetligt jämlikhetsorgan. Detta gäller även för Sverige, där de myndigheter som behandlat diskriminering på olika grunder 2009 slogs ihop till organet DO (Diskrimineringsombudsmannen). I takt med att antalet diskrimineringsgrunder ökat har denna intersektionella utveckling inte minst motiverats med begreppet effektivitet (Kantola & Nousiainen 2009: 470). En teoretisk och analytisk distinktion kan göras mellan jämlikhetsarbete som tillämpar en modell av multipel eller additiv diskriminering, och jämlikhetsarbete som tillämpar en intersektionell modell (Kantola & Nousiainen 2009: 460). Här placeras EU:s diskrimineringsarbete inom fältet för multipel diskriminering, som är driven genom ”soft law” och inte bindande krav (Kantola & Nousiainen 2009: 467). Diskrimineringsarbetet bemöter därmed inte ojämlikhet på flera grunder integrerat utan som separata faktorer, vilket ses som en möjlig orsak till arbetets tillkortakommanden i att motarbeta vissa former av diskriminering (Amiriaux & Guiraudon 2010: 1701).

Diskrimineringsarbete inom EU har främst orienterats kring kön och jämställdhet och genusfrågor har länge varit en del av EU:s sociala arbete, och utvidgades i samband med Amsterdamfördraget 1997 till att omfatta de nuvarande diskrimineringsgrunderna (Kantola & Nousiainen 2009: 467). Arbetet har ofta strukturerats utifrån ekonomiska och arbetsmässiga frågor, där minskad marginalisering inte alltid varit det självklara argumentet för en ökad jämlikhet, utan ofta istället ökad tillväxt (Kantola & Nousiainen 2009: 464). Flertalet forskare pekar på den centrala eller hegemoniska position som ett juridiskt betonat anti-diskrimineringsarbete och en diskurs om mänskliga rättigheter intagit i arbetet för ökad jämlikhet inom EU, med resultatet att andra tillvägagångssätt negligeras. (Amiriaux & Guiraudon 2010: 1700, Kantola & Nousiainen 2009: 460-462) Medan det juridiskt betonade antidiskrimineringsarbetet sätts in när en individ eller identitetsbaserad grupp blir utsatt för diskriminering läggs ansvaret på de som underordnats, medan andra tillvägagångssätt såsom affirmativa åtgärder istället lägger ansvaret på makthavare och institutioner. Forskning visar dock att EU:s antidiskrimineringsarbete med bas i en rättighetsdiskurs främst varit effektiv för att bekämpa ojämlikhet grundad i kön, medan det intensifierade och utökade diskrimineringsarbetet paradoxalt nog åtföljts av en ökad rasism inom Europa. (Amiriaux & Guiraudon 2010: 1700).

I takt med denna politiska utveckling har frågor väckts kring institutionaliserad intersektionalitet. Hancock och Dhamoon har argumenterat för att ett skifte skett inom intersektionell forskning, vilket möjliggör etablerandet av

intersektionalitet som ett forskningsparadigm med statsvetenskapligt värde. Med utgångspunkt i en syn på intersektionalitet som främst ett analytiskt verktyg för ökad social rättvisa menar Hancock att utvecklingen av praktiskt intersektionalitetsarbete i statsvetenskap och offentlig politik möjliggör en bredare politik med förmåga att bättre nå ut till dess tänkta mottagare. (Hancock 2011: 41, Dhamoon 2011) Intersektionalitet har här bidragit med centrala slutsatser kring hur agendasättande påverkas av en syn på identitetsgrupper som enhetliga vilket osynliggör makthierarkier och skillnad inom gruppen. När en privilegierad strata inom en grupp på så sätt får representera gruppen i sig - så som vita heterosexuella medelklasskvinnor utan funktionshinder ofta i jämställdhetspolitik fått representera kvinnor som grupp - tenderar den gruppen även att ges tolkningsföreträde kring vilka frågor som utgör gruppens politiska agenda. På så sätt maskeras det privilegierade sårbarheten som ett intresse för hela gruppen. (Hancock 2011: 46) Då politiska insatser oftast utgår ifrån en ensidig syn på identitetskategorier innebär det att en mindre privilegierad strata i en identitetsgrupp, som enligt retoriken ska ingå i insatsernas målgrupp, inte alltid i praktiken omfattas av insatserna - så som kvinnor i mindre privilegierade positioner. Att ha ett intersektionalitetsperspektiv i jämlikhetsarbete är därför essentiellt. Hancock argumenterar för att det nu är såväl möjligt som önskvärt att vid sidan av innehållsintersektionalitet även tala om intersektionalitet som ett empiriskt och normativt forskningsparadigm.

Även om varken Hancock eller Dhamoon presenterar intersektionalitet som ett *homogent* forskningsparadigm har idén om intersektionalitet som ett paradigm problematiska implikationer. I Kuhns anda motsvarar ett paradigm den ram som *normal vetenskap* bedrivs inom (Kuhn [1962] 2012). Normal vetenskap eftersträvar inte innovation, utan reproducerar den metodologi som befästs som den rätta inom disciplinen. På så sätt är idén om paradigm ontologiskt positivistisk samt vidare per definition icke-kritisk till det egna fältet. En väsentlig uppgift för kritisk forskning är just att ifrågasätta positivistisk epistemologi och den kunskap samt metodologi som drivs fram inom ett fält, vilket skulle förlora sin udd genom en helt institutionaliserad intersektionalitet. En paradigmatiserad intersektionalitet riskerar därmed att stänga den "öppna fråga" som intersektionella analyser kräver empiriskt, samt befästa vilka identitetskategorier som är mest primära och ge dem en universalistisk innebörd.

3.3.1 Diskriminering och hegemonisk feminism i svensk politik

I Sverige har jämställdhetspolitik sedan slutet av 1980-talet spelat en avgörande roll i byggandet av en nationell statsidentitet som en genusmedveten och jämställd stat, vilket även präglat svensk diskrimineringspolitik. Detta innebär att andra former av ojämlikhet åsidosatts i arbetet för jämlikhet, samt att den täta kopplingen mellan jämställdhet och stat innebär att jämställdheten som sådan kopplas till dels staten Sverige och dels idéer om svenskhet. De los Reyes och Mulinari menar att den *hegemoniska feminismen* institutionaliserats och därmed fått en privilegierad position i den statliga politiken med materiella och

symboliska resurser. Denna utgår från en samverkan mellan legitimerande vetenskapliga praktiker, populärkultur, välfärdstatsbyråkratier, organisationer som utgår ifrån en kritik av manlig dominans samt sociala rörelser som verkar utifrån ett feministiskt perspektiv. (de los Reyes & Mulinari 2005: 82) De betonar att feminismen som sådan i Sverige är ett heterogent fält, men att institutionaliseringen av en viss typ av feminism innebär att den samtidigt anpassas till "anständighetskrav" inom den statliga politiken som begränsar den politiska agendan, samt att alternativa former av feminism inte ges plats. (de los Reyes & Mulinari 2005: 78-88)

Även statsvetaren Ann Towns har studerat jämställdhetspolitikens begränsningar. I sin analys av Sverige som genusmedveten och jämställd stat pekar hon på en diskursiv konstruktion som simultant skapar en association mellan Sverige, svenskhet och jämställdhet, och mellan icke-svenskhet och icke-jämställdhet. Genom detta har jämställdhetsbegreppet en splittrande och essentialiserande funktion som bidrar till att inom landet skapa dualismer och öka ojämlikheten beroende på nationellt ursprung och etnisk grund. (Towns 2002)

Den anpassning till "anständighet" som den hegemoniska feminismen enligt de los Reyes och Mulinari gjort för att få en plats inom det offentliga samtalet innebär även ett tystande av heterogeniteten och därmed graden av konflikt inom det feministiska fältet. Malin Rönnblom undersöker just graden av politiskhet empiriskt i den diskursiva konstruktionen av jämställdhet i svensk regionalpolitik, där hon menar att genus i jämställdhetsarbetet avpolitiserats. I sin diskussion utgår Rönnblom från Maria Wendt Höjers definition av det politiska, där tre förutsättningar måste uppfyllas för att en fråga ska betraktas som politiserad; artikulation i den offentliga/ politiska arenan, kollektiv snarare än privat artikulation, samt artikulation utifrån konflikt eller motstridiga intressen (Rönnblom 2008: 113). Rönnblom anser att den svenska jämställdhetspolitiken saknar en konfliktdimension, och därför inte kan betraktas som politisk. Hon menar även att den hegemoniska diskursen kring jämställdhet bärs upp av frågor kring avvikande (där kvinnor ses som avvikande mot normen), kunskap (där kunskapsspridning är det som antas motverka ojämställdhet) och antal (där fokus ligger på jämn representation) (Rönnblom 2008: 129). Då detta tillvägagångssätt saknar en diskussion om makt förändras inte den underliggande strukturen, och jämställdhet ses som något som berör gruppen kvinnor snarare än det politiska systemet. Istället för att förändra en resursmässigt ojämlik samhällsstruktur syftar konstruktionen av jämställdhet till att på ett ofarligt sätt och genom kunskapsspridning bidra till en samhällsutveckling som alla kan vinna på. (Rönnblom 2008: 125- 126) Rönnblom menar att avsaknaden av konflikt i den politiska diskussionen "[...] turns politics into bureaucracy and re-replaces competition and conflicts by administration." (Rönnblom 2008: 130)

4 Likabehandling i grundskolan

Vad är det då vi talar om när vi talar om jämlikhet och likabehandling? Vad sätts i fokus, och vad lämnas åt sidan? Följande empiriska undersökning av de normativa utgångspunkter som präglar den politiska styrningen av skolans jämlikhetsarbete kommer inledas med en kortfattad genealogisk skissering av de förändringar under 2000-talet som lett fram till den nuvarande lagstiftningen. Därefter kommer denna beröras tillsammans med övrig gällande styrning av skolans arbete för jämlikhet. Därpå kommer efterföljande kapitel att behandla jämlikhetens representation, konstitution och position i skolans jämlikhetsarbete, främst utifrån den roll begreppen mänskliga rättigheter, demokrati och idén om eleven som en blivande samhällsmedborgare har för jämlikhetens utformning. Slutligen kommer en diskussion att föras över vad detta säger om jämlikhetsarbetets mål och möjligheter att förändra skolan som kunskapsinstitution.

4.1 Framväxten av ett juridiskt diskrimineringskydd för skolan

Under 2000-talet har svensk diskrimineringslag genomgått en omfattande utveckling, som bland annat resulterat i en inkludering av utbildningsområdet. En av de främsta källorna för utvidgningen är två EU-direktiv från 2000; direktivet mot etnisk diskriminering 2000/43/EG och arbetslivsdirektivet 2000/78/EG. Diskrimineringsutredningen 2001 (N 2001:01) tillsattes följande år för att utarbeta implementeringen av dessa, och 2003 infördes den nya lagen (2003:307) om förbud mot diskriminering. Denna hade en mer samlad och utvidgad lagstiftning än tidigare lagar mot diskriminering med ett bredare tillämpningsområde än tidigare arbetsmarknadsfokuserade lagstiftning. Dessutom innebar lagen en språklig och systematisk anpassning till det EG-rättsliga diskrimineringsbegreppet och utvidgades då till att inkludera diskrimineringsgrunden religion eller annan trosuppfattning (Prop. 2002/03:65: 1). Förutom denna inkluderade lagen de övriga grunderna etnisk tillhörighet, sexuell läggning och funktionshinder, medan den femte diskrimineringsgrunden kön till en början behandlades i jämställdhetslagen (1991:443).

Studenter inom högskolan har sedan 2002 haft ett diskrimineringskydd genom lagen (2001: 1286) om likabehandling av studenter i högskolan. Även lärare och övrig personal har haft ett diskrimineringskydd genom diskrimineringslagstiftning för arbetslivet. Elever i den obligatoriska grundskolan och frivilliga gymnasieskolan har dock fram till 2006 stått utan ett juridiskt skydd mot diskriminering. Lag (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan

kränkande behandling av barn och elever trädde i kraft den 1:a april 2006. Denna grundar sig dels i ett från regeringen uppmärksammat behov av att bemöta diskriminering och kränkande behandling mot elever i skolväsendet, och dels i en önskan att implementera de två tidigare nämnda EU-direktiven, samt dessutom det reviderade likabehandlingsdirektivet 2002/73/EG. I likhet med den tidigare gällande diskrimineringslagen innefattar lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling ett skydd mot indirekt och direkt diskriminering, trakasserier samt instruktioner att diskriminera. Dessutom inkluderar lagen ett skydd mot annan kränkande behandling och mot repressalier gentemot den som uppmärksammar diskriminering eller kränkande behandling. Tillsyn för att lagen efterföljdes gällande arbete mot diskriminering föll på de dåvarande jämlikhetsmyndigheterna Handikappombudsmannen (HO), Ombudsmannen mot diskriminering på grund av sexuell läggning (HomO), Jämställdhetsombudsmannen (JämO) och Ombudsmannen mot etnisk diskriminering (DO). För tillsynen av arbetet mot kränkande behandling inrättades under Skolverket ett nytt barn- och elevombud, BEO. 2008 instiftades myndigheten Skolinspektionen som då tog över Skolverkets tillsynsuppgifter. BEO blev då till en delvis fristående del av Skolinspektionen.

Genom den nya diskrimineringslagen (2008:567) som trädde i kraft den 1:a januari 2009 skedde ytterligare ett antal omfattande förändringar i svensk diskrimineringslagstiftning. Diskrimineringslagen blev enhetlig och ersatte därmed de sju lagar som tidigare reglerat arbetet. I samband med detta instiftades en ny enhetlig myndighet för ett integrerat arbete mot diskriminering: Diskrimineringsombudsmannen (DO). DO, som i nuläget sorterar under Arbetsmarknadsdepartementet, ersatte då de tidigare fyra myndigheterna mot diskriminering. Förändringen överrensstämmer med den generella tendensen inom EU att bedriva jämlikhetsarbete inom integrerade jämlikhetsmyndigheter som diskuterats i avsnitt 3.3. Lagstiftningen utvidgades också till att inkludera två nya diskrimineringsgrunder: ålder och könsöverskridande identitet eller uttryck. I propositionen till lagen menas att de tidigare nämnda EU-direktiven är ”slutligt genomförda i Sverige” genom lagens införande. (Prop. 2007/08:95: 2).

Även för diskrimineringslagstiftning i skolan medförde den nya lagen förändringar, och lagen (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever upphörde att gälla i och med dess införande. Den största förändringen innebar att de områden som inkluderats i den tidigare lagen tudelades genom att de frågor som rör diskriminering, i bemärkelsen trakasserier till följd av någon av diskrimineringsgrunderna, införlivades i diskrimineringslagen, medan de frågor som rör kränkande behandling utan samröre med någon diskrimineringsgrund infogades i skollagen. Liksom tidigare var Skolinspektionen och BEO ansvariga för tillsynen av skolans arbete mot kränkande behandling, medan DO övertog det tillsynsuppdrag som tidigare fallit på de olika jämlikhetsmyndigheterna.

2010 kom även en ny skollag (2010:800) som ersatte 1985 års skollag (1985:1100). Detta medförde dock inga större förändringar för skolans skyldigheter gällande kränkande behandling, utan det kapitel som berörde ämnet flyttades i princip oförändrat över till den nya skollagen och behandlas i det sjätte

kapitlet. Det som var nytt i lagen var en utvidgad anmälningsplikt, vilket innebär att personal på skolan är skyldig att anmäla till skolans huvudman när de får kännedom om att en elev anser sig vara utsatt för kränkande behandling. Huvudmannen är även liksom tidigare skyldig att genomföra en utredning när de får kännedom om att kränkningar skett.

Under 2000-talet har svensk diskrimineringslagstiftning således genomgått en omfattande utveckling. Antalet identitetskategorier som inkluderas i lagstiftningen har utökats, liksom de områden som täcks av lagstiftningens utbredning och som tidigare främst berört arbetslivet. Utvecklingen har till en hög grad motiverats med Sveriges skyldighet att implementera tre EU-direktiv. Ett generellt skifte har skett mot ett jämlikhetssystem med en multipel ansats, där de olika identitetskategorierna behandlas i en integrerad instans. Skolområdet, med undantag för högskolan, har till en början stått utanför diskrimineringslagstiftningens täckta områden och inkluderades först 2006. Nya lagar för skol- och diskrimineringsområdena har sedan dess förändrat situationen ytterligare. Hur ser då den gällande politiska styrningen av diskrimineringsarbete och likabehandling i grundskolan ut?

4.2 Den politiska styrningen av jämlikhet

Skolans skyldighet att arbeta för jämlikhet bestäms av skollagen, diskrimineringslagen och läroplaner, vilka samtliga har ändrats under den senaste femårsperioden. Diskrimineringslagen definierar skolans skyldigheter att arbeta mot diskriminering och trakasserier kopplade till diskrimineringsgrunderna, medan skollagen bestämmer arbetet mot annan kränkande behandling. Vidare reglerar förutom skollagen även läroplanerna Lgr11, Lsam11, Lgrsäl11 Lspec11 värdegrundsarbetet i de obligatoriska skolformerna grundskolan, sameskolan, grundsärskolan respektive specialskolan.

Diskrimineringslagen behandlar direkt och indirekt diskriminering, trakasserier, sexuella trakasserier samt instruktioner att utöva diskriminering enligt någon av dessa typer. Vidare innehåller lagen förbud mot repressalier samt bestämmelser om skyldigheter att bedriva aktiva åtgärder, tillsyn, ersättning och rättegångsförfarande. Lagen syftar till att motverka diskriminering på grunderna av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder. (SFS 2008:567: 1 kap. 5§) Om en utbildningsanordnare får kännedom om att en elev anser sig vara utsatt för trakasserier har han eller hon en skyldighet att utreda detta, samt att vidta åtgärder för att förhindra framtida trakasserier. Lagen innefattar även ett förbud mot repressalier mot någon som anmäler brott enligt diskrimineringslagen. Vidare ska utbildningsanordnaren ”bedriva ett målinriktat arbete för att aktivt främja lika rättigheter och möjligheter för de barn, elever eller studenter som deltar i eller söker sig till verksamheten, oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller sexuell läggning.” (SFS 2008:567: 3 kap. 14§). Förutom att arbeta främjande och

förebyggande ska utbildningsanordnaren även vidta åtgärder för att förhindra och förebygga trakasserier i enlighet med nyss nämnda diskrimineringsgrunder samt sexuella trakasserier. Varje skola ska på årlig basis lägga fram en *likabehandlingsplan* som beskriver hur det aktiva arbetet med dessa frågor ska bedrivas. Planen ska även innehålla en utvärdering av föregående års arbete. (SFS 2008:567: 3 kap. 16§) Tillsynsansvar för att lagen följs faller på DO, som främst ska verka för att de som omfattas av lagen frivilligt ska följa den (SFS 2008:567: 4 kap. 1 §). I de fall detta inte sker innehåller lagen bestämmelser om ersättningar och rättegång.

Skollagen lägger grunden för skolans arbetssätt och genomsyras av olika värderingar kring jämlikhet. I lagens portalparagrafer i det första kapitlet benämns syftet med utbildningen med att ”barn och elever ska utveckla kunskaper och värden” (SFS 2010:800: 1 kap. 4§). Att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att ta till sig utbildningen påtalas som en av skolans skyldigheter, liksom att skolan ska tillhandahålla likvärdig utbildning för alla (SFS 2010:800: 1 kap. 9§). Lagen behandlar vidare kränkningar som faller utanför diskrimineringslagens område. *Trakasserier* definieras i diskrimineringslagens område. *Trakasserier* definieras i diskrimineringslagen som ”ett uppträdande som kränker någons värdighet” på ett sätt som har samband med någon av diskrimineringsgrunderna (SFS 2008:567: 1 kap. 4§). I skollagen definieras *kränkande behandling* som ”ett uppträdande som utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen (2008:567) kränker ett barns eller en elevs värdighet.” (SFS 2010:800: 6 kap. 3§). I huvudsak överensstämmer bestämmelserna gällande skolans skyldigheter att motverka kränkande behandling med dess skyldigheter att motverka diskriminering. Skolan är förpliktad att bedriva ett målinriktat arbete för att motarbeta, förebygga och förhindra kränkande behandling av barn och elever. Ett led i detta är att på årlig basis lägga fram en *plan mot kränkande behandling*, som ska behandla skolans aktiva arbete mot kränkande behandlingar samt en utvärdering av föregående års arbete. Skolan har även en anmälnings- och utredningsplikt när en anställd person får kännedom om att en elev anser sig vara utsatt för kränkande behandling. Liksom vad gäller vid diskriminering finns bestämmelser som förhindrar repressalier gentemot en elev som anmäler att kränkande behandling skett. Om arbetet brister finns även föreskrifter kring skadestånd och rättegång. Även här är det skolans utbildningsansvarig eller huvudman som är ansvarig för att visa att kränkande behandling eller repressalier inte förekommit i de fall en elev anmäler detta.

I grundskolans läroplaner vidareutvecklas det uppdrag för skolan som tecknas i skollagen. Läroplanerna utfärdas av regeringen och består av tre delar; *skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen*, samt *kursplaner som kompletteras med kunskapskrav*. I huvudsak överensstämmer de anvisningar som ges om värdegrund och skolans uppdrag i de olika läroplanerna. Med utgångspunkt i att ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Lgr11: 7) ska skolan motverka diskriminering. Vidare ska skolan tillhandahålla en likvärdig utbildning, som med hänsyn till elevers olikheter hjälper dem att nå utbildningens mål (Lgr11: 8). I skolans riktlinjer ingår

att samtliga anställda aktivt ska motarbeta diskriminering och verka för solidaritet mellan människor (Lgr11: 12).

Även om ansvaret för tillsynen över arbetet mot kränkande behandling har övergått till Skolinspektionen är Skolverket fortsatt en av de centrala aktörerna för skolans likabehandlingsarbete, det vill säga det aktiva arbetet mot diskriminering och kränkande behandling som beskrivs som en del av skolans värdegrundsarbete. Bland annat publicerar Skolverket återkommande allmänna råd som stöder skolan i att aktivt genomföra främjande, förebyggande och åtgärdande insatser för likabehandling. (Skolverket 2014B) För att implementera likabehandlingsarbetet har DO utgivit en omfattande mängd publikationer och interaktiva verktyg. DO rekommenderar att skolor behandlar såväl diskriminering som kränkande behandling i samma åtgärdsplan, och har i samarbete med Skolverket och BEO vid Skolinspektionen tagit fram verktyget *Plan för skolan* för en integrerad likabehandlingsplan. 2009 års diskrimineringsgrunder könsöverskridande identitet och uttryck samt ålder räknas inte in i de juridiska skyldigheter som skolan har för att främja lika rättigheter och möjligheter samt arbeta förebyggande i grundskolan. DO rekommenderar dock att skolorna ändå ska medräkna dessa grunder för att minska trakasserier och diskriminering (DO 2014A).

Sammanfattningsvis är det regelverk som styr skolans arbete för jämlikhet omfattande och spritt över flera myndigheter och instanser. Genom främjande, förebyggande och åtgärdande insatser ska skolan motverka diskriminering och kränkande behandling och verka för en likvärdig skola. Vilka är då de normativa utgångspunkter som genomsyrar skolans arbete, och hur kommer de till uttryck i ovan diskuterade dokument? I det följande kommer centrala aspekter i skolans arbete för jämlikhet att spåras och diskuteras.

5 Jämlikhetens konstitution

Syftet med den obligatoriska svenska grundskolan är att stödja elevernas utveckling och lärande. Genom att inhämta värden och kunskaper ska eleverna fostras till goda samhällsmedborgare. En central aspekt av skolans värdegrundsarbete är arbetet för likabehandling. Att alla elever ska ha samma rättigheter och möjligheter i skolan och gå fria från diskriminering är avgörande såväl för gestaltningen av de mänskliga rättigheterna som för det demokratiska uppdraget. Dessutom är jämlikhet en essentiell förutsättning för en likvärdig utbildning, något som dock inte diskuteras i lika hög grad i det regelverk som styr likabehandlingsarbetet, där likabehandling främst sätts i relation till värdegrundsfrågor snarare än i relation till frågor om utbildning och kunskap. Vad innebär det då att likabehandling främst förstås genom skolans uppdrag att sprida värden och bidra till elevens utveckling, och hur ser den nära kopplingen mellan mänskliga rättigheter, demokrati och jämlikhet ut i det styrande regelverket för likabehandlingsarbetet?

5.1 Jämlikhet som en mänsklig och individuell rättighet

Den idéhistoriska grunden för idén om mänskliga rättigheter lokaliseras generellt till den geografiska och historiska epok som brukar benämnas upplysningen. Upplysningsteoretiker som Locke menade att människan som sådan genom naturrätten har en naturlig rätt till liv, frihet och egendom. Lika rättigheter och ett inneboende värde utgör konstitutiva villkor för vad det är att vara människa och en del av mänskligheten. Föreställningen om ett inneboende universellt giltigt mänskligt värde är fundamentalt för de konventioner som på folkrättslig grund reglerar den internationella samtida förståelsen av mänskliga rättigheter. (Fisher 2003: 13) Av dessa står FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna från 1948 ut som det enskilt viktigaste. Europakonventionen, den europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna, antogs 1950 för att befästa FN:s konvention, och 2001 antogs EU:s stadga om de grundläggande rättigheterna. Ytterligare en central konvention som antogs 1989 är Barnkonventionen, FN:s konvention om barnets rättigheter.

Idén om de mänskliga rättigheterna och barnets rättigheter intar en central position i de tankemönster som formar 2010 års skollag. En omfattande förändring i den nya skollagen är att den för barnkonventionen centrala tanken om *barnets bästa* ges ett ökat utrymme då ett klagande om att detta ska utgöra utgångspunkten för all utbildning skrivs in som en av lagens portalparagrafer

(Prop. 2009/10:165: 231). Att Sverige åtagit sig att följa internationella förpliktelser gällande mänskliga rättigheter, liksom den roll dessa spelar för skolans värdegrundsarbete, måste enligt den föreliggande propositionen förtydligas i lagen (Prop. 2009/10:165: 207). Liksom diskuterat i avsnitt 4.1 har internationella förordningar och EU-direktiv också varit en stark motivator i det ursprungliga instiftandet av en diskrimineringslagstiftning för skolväsendet. På detta följer att den diskriminerings- och jämlikhetspolitik som förs i Sverige delvis är utformad efter de mönster som gäller inom EU:s jämlikhetspolitik. Detta mönster överensstämmer med den tendens som statsvetaren Christian Fernández pekat på i sin forskning inom svensk skolpolitik och medborgarskap. Fernández visar på hur utvecklingen i Sveriges skolpolitik generellt beskrivs genom ett systemskifte av idétraditioner efter brytpunkten kring 1990, varefter skolväsendet präglats av såväl en ökad liberalisering som en ökad differentiering genom decentralisering och införandet av friskolor. Fernández menar dock att denna bild bör problematiseras, och visar på hur perioden även kännetecknats av vad han benämner som en ökad *universalisering*, som präglas av en ökad internationell certifiering. (Fernández 2012: 266)

I såväl lagen (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever som i den efterföljande diskrimineringslagen är mänskliga rättigheter en av de bärande tankefigurerna. Detta är tydligt inte minst i de i avsnitt 4.2 benämnda definitionerna av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Direkt diskriminering definieras som ett missgynnande, där en individ behandlas sämre än någon annan med grund i samband med någon av diskrimineringsgrunderna. Indirekt diskriminering åsyftar att en individ missgynnas genom ett förfaringsätt som är till synes neutralt men har en negativt särbehandlande effekt. Med trakasserier avses ett beteende som kränker någons värdighet i samband med någon av diskrimineringsgrunderna, där sexuella trakasserier dessutom har en sexuell natur. (SFS 2008: 567: 1 kap. 4§)

Liksom i framställningar av mänskliga rättigheter är utgångspunkten i dessa definitioner individen. Även om diskrimineringsgrunderna är formulerade utifrån kollektiva identiteter, och därmed en strukturell diskriminering, är det individuella och inte kollektiva rättigheter som lagen åsyftar. Skollagens definition av kränkande behandling som kränkande ett barns eller en elevs värdighet har en liknande utgångspunkt. Det grundläggande antagandet är här att individen har en inneboende värdighet som diskrimineringslagstiftningen syftar till att upprätthålla. Jämlikheten utstrålar från människans kärna. I denna förståelse blir diskriminering eller trakasserier till något onaturligt, då de går emot människans naturliga rätt. De los Reyes och Mulinari påpekar dock att diskriminering i sig inte per definition är onormalt; hierarkiserande särskiljande praktiker och diskriminerande mekanismer är en bärande del av samhällsstrukturen (de los Reyes & Mulinari 2005: 43). Om rätten till liv, frihet och egendom konstrueras som ett naturligt tillstånd med grund i människans inre, vad säger det om ojämlikhetens villkor och möjligheterna att arbeta mot strukturell skillnad i tillgång till makt och resurser? Genom att se jämlikhet som ett naturligt tillstånd görs ojämlikheten till något onaturligt, utanför det normala samtidigt som jämlikheten förstås som individuell. En påföljande

mekanism blir att ojämlikheten placeras utanför den egna organisationen, då den inte får plats i förståelsen av en tillhörighet präglad av normalitet.

5.2 Skolans värdegrund och mänskliga rättigheter

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

(SFS 2010:800: 1 kap. 5§)

I läroplanen och hos Skolverket bestäms skolans värdegrund i analog ordalydelse med de som här kopplas till mänskliga rättigheter; som omfattande människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen och solidaritet mellan människor (Lgr11: 7); värderingar som ”ligger i linje med de värden som vårt demokratiska samhälle vilar på.” (Skolverket 2014C) Värdegrunden positioneras på så sätt indirekt som bestående av samma värderingar som de grundläggande dragen i de mänskliga rättigheterna. Den status de mänskliga rättigheterna innehar med en ambition till universalism och en naturaliserad förståelse som gränsar till det oifrågasättningsbara associeras därmed även till skolans värdegrund och i förlängningen även till ”vårt demokratiska samhälle”. Inom skolans värdegrundsarbete etableras en specifik syn på jämlikhet som fungerar som en förgivettagen enhetlig totalitet, som antas utgöra en grundläggande inneboende del av skolan som institution, vars syfte det bland annat är att sprida denna vidare till dess elever.

Gayatri Chakravorty Spivak gör i essän *Att rätta orätt* en politiserande läsning av de internationella praktikerna kring mänskliga rättigheter. Genom att peka på den politisk-historiska kontext vari idén om mänskliga rättigheter producerats, samt de förändringar i imperieformation och global ekonomi som betingar dagens kontext förflyttas begreppet från idén om naturlighet till ett politiskt sammanhang. (Spivak [2002] 2012: 22) Enligt Spivak bär tillämpningen av mänskliga rättigheter i en global klasshierarkisk struktur med sig ett potentiellt drag av social darwinism, som har gemensamma inneboende egenskaper med kolonialismens tankefigur ”white man’s burden”. Under förtäcktning av att vara lämpade, och därmed ansvariga, för att rätta felaktigheter genomförda av de mindre lämpade tjänar figuren som ett alibi för att berättiga politiska, ekonomiska och militära interventioner.

Spivak menar att kritiken av diskursen kring mänskliga rättigheter vanligtvis brukar landa i ett ifrågasättande av eurocentrism i diskursen, men vidareutvecklar denna bild genom att visa på den effekt som kolonialismen haft på globala klasstrukturer. (Spivak [2002] 2012: 8) Enligt Spivak bortser en förenklande förståelse av globala strukturer från den klassmässiga delning som finns även i det

globala syd, och som är ett resultat inte minst av koloniala strukturer. Här finns en klasskulturellt betingad delning, eller med Spivak ”epistemisk diskontinuitet”, där *mänskliga rättigheter* ingår i det utbildningsparadigm som det globala syds medelklass till skillnad från den fattiga delen av befolkningen ingår i, och därmed har potentialen att agera inom och utifrån (Spivak [2002] 2012: 15). För att inkludera även den marginaliserade delen av befolkningen krävs därför en rättighetsförståelse som bygger på en lyssnande kontextkänslighet i pedagogiska insatser mot marginaliserade grupper. (Spivak [2002] 2012: 21) Att istället för att fokusera på *rättandet av orätt* eftersträva en minskning i det disparata förhållandet mellan de som hjälper och de som blir hjälpta är ett sätt att i motsats till kortsiktiga insatser långsiktigt ”underifrån lära sig hur man uthålligt ogör reproduktionen av klassapartheid och dess missförhållanden.” (Spivak [2002] 2012: 125-126)

I skolväsendet uttrycks den starka relationen mellan jämlikhet, mänskliga rättigheter och skolans egen värdegrund genom den sammanlänkade beskrivningen av värdegrunden och mänskliga rättigheter. Att arbeta för jämlikhet innebär därmed att tala utifrån skolans värdegrund och att eftersträva konsoliderade och förutbestämda mål och normer. Genom att arbetet förankras i idén om de mänskliga rättigheterna och fokuseras på att skydda individens värdighet blir arbetet som sådant främst inriktat dels mot individer motsatt kollektiv, dels på värderingar och beteende snarare än institutionella strukturer och långtgående processer. Bland de normer och värden som skolan strävar efter att eleverna ska inkorporera är mål så som att respektera ”andra människors egenvärde” och att ”leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla[r] en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (Lgr11: 12) centrala. Genom förståelse och empati ska eleverna handla i enlighet med skolans värdegrund och på så sätt respektera andra individers värdighet.

Själva grunden för diskrimineringslagstiftning är att individen reagerar på en kränkning som hon utsatts för, och anmäler denna. De utrednings- och åtgärdsskyldigheter som skolorna har i enlighet med skollagen (SFS 2010:800: 6 kap 10 §) och diskrimineringslagen (SFS 2008:567; 2 kap. 7§) är således verkningslösa om inte den utsatta eleven ifråga genomför en anmälan, eller om skolans personal på annat sätt får kännedom om att kränkande beteende eller trakasserier skett. Amiraux och Guiraudon menar dock att denna typ av juridiska skydd som utgår ifrån explicita fall inte är lika verkningsfullt när det gäller alla typer av marginaliserande mekanismer och i synnerhet inte mot rasistiska processer. I de fall då diskriminering opererar genom upprepade mikro-händelser upplevs kränkningar ofta inte som tillräckligt grova för att anmäla, varmed diskrimineringslag står verkningslöst. (Amiraux & Guiraudon 2010: 1704)

I Skolverkets allmänna råd *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*, som syftar till att ge stöd och ”främja en enhetlig rättstillämpning” (Skolverket 2012: 7), behandlas institutionella faktorer kring organisation i något högre grad än i regelverket bestående av diskrimineringslagen, skollagen och likabehandlingsplanen. Detsamma gäller i ännu högre grad DO:s handledning *Lika rättigheter i skolan* (DO 2012A), som ska underlätta implementeringen av likabehandlingsarbetet i enlighet med diskrimineringslagen. Även här dominerar

dock metoder som behandlar normer, värderingar och beteenden, vilket är tydligt i avsnitt såsom de råd kring skolans främjande arbete, där diskussioner om normer och attityder framhålls som viktiga metoder (Skolverket 2012: 17). När institutionella faktorer kring skolorganisation behandlas betonas det ofta att även detta arbete är viktigt, såsom när det gällande kartläggningen av skolans situation där följande påpekas:

Det är också viktigt att se över organisationen på individ-, grupp- och verksamhetsnivå. Skolan kan oavsiktligt bidra till diskriminering genom organisation, regler, gruppindelningar, schemaläggningar och andra inslag. Rutiner och inslag behöver därför ses över. Det kan också vara en god idé att kartlägga kompetensen kring likabehandling hos personal och elever.

(DO 2012A:37)

Genom den lingvistiska konstruktionen att det *också* är viktigt att se över verksamhetsnivå samt att det *kan vara en god idé* att se över den generella kompetensen indikeras att detta inte behöver vara helt nödvändigt. Den grundläggande utgångspunkten är dels att det inte behöver finnas behov av detta på skolan (och att skolan därmed står utanför diskriminering), och dels att det är individens situation och normarbete som är skolans främsta första steg. Liksom Rönnblom påpekar att ett förändringsarbete som inte inkluderar ett politiskt perspektiv i form av konflikt och utveckling riskerar jämlikhetsarbetet här att byråkratiseras. (Rönnblom 2008: 130)

I skolans regelverk är det institutionella perspektivet ytterst nedtonat. Det benämns i skollagen att det ingår i skolans uppdrag att sträva efter att ”uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800: 1 kap. 4§). De skillnader som ska uppvägas är dock på individnivå, där samtliga elever ska ges samma förutsättningar inom den befintliga strukturen. Huvudfokus för jämlikhetsarbetet är att säkerställa att elevernas inre värdighet inte kränks; inte att motarbeta de institutionella strukturer och praktiker som konsekvent positionerar individer och grupper i olika lägen i en hierarkisk struktur.

Sammanfattningsvis har internationella konventioner och EU-direktiv spelat en avgörande roll i den utveckling som skett i svensk diskrimineringspolitik och lagstiftning under 2000-talet, liksom även för skolans diskrimineringslagstiftning. Inom skolväsendet är förståelsen av jämlikhet och rättvisa starkt präglad av den diskurs om mänskliga rättigheter som är tongivande även i EU:s diskrimineringspolitik. Kritiska röster har påtalat att denna till synes universalistiska diskurs inte har en lika hög grad av tillgänglighet eller användbarhet för alla individer eller identitetskategorier. Dessutom medför en förståelse av rättvisa eller jämlikhet som *naturlig* en potentiellt försvarande omständighet för individer och organisationer att medvetandegöras om inneboende ojämlika strukturer. Att skolans jämlikhetsarbete är betingat av idén om mänskliga rättigheter innebär att det är starkt individuellt inriktat, och främst arbetar utifrån diskriminering som en kränkande praktik. På så sätt uppmärksammas institutionella eller kunskapsorienterade former av diskriminering till låg grad, och rättvisan förstås som affirmativ snarare än transformativ. Vidare kännetecknas skolans arbete av en stark associativ koppling mellan skolans egna värdegrund, mänskliga rättigheter och jämlikhet,

där likabehandlingsarbetet främst förstås i relation till skolans uppdrag att stötta elevernas utveckling motsatt utifrån bildningsuppdraget. I det följande kommer vi att se hur detta hänger samman med skolans demokratiska uppdrag och fostrandet av samhällsmedborgare, samt den samhällsbild som är avgörande för detta.

6 En skillnadsskapande samhällsrepresentation

I föregående avsnitt har uppmärksamhet fästs vid den associativa kedja som skapas mellan internationella mänskliga rättigheter, jämlikhet och skolans värdegrund. I det följande kommer undersökas hur detta vidare kopplas till det demokratiska uppdraget och dess position i samhället. Efter en undersökning av den förståelse och de värden som ges till *det svenska samhället* kommer en diskussion att föras över hur detta artikuleras i skolans regelverk i relation till samhällets heterogena struktur och inkluderings- och exkluderingsmekanismer, vilket är avgörande frågor för bestämelsen av jämlikhetens position i skolan.

6.1 Samstämmiga institutioner - staten och skolan

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.
(SFS 2010:800 1 kap. 4 §)

I regelverket som styr skolans arbete för jämlikhet artikuleras explicit att det svenska samhället vilar på grundläggande demokratiska värderingar samt de mänskliga rättigheterna. Att det är skolans uppdrag att föra vidare dessa värderingar till dess elever står även det klart uttalat. Som en del av det svenska samhället präglas även skolväsendet av de värderingar som genomsyrar samhället, och staten, i stort. Det är också regeringen som fastställer skolans värdegrund genom dess läroplaner. I propositionen till 2010 års skollag placeras icke-diskriminering i diskursen kring mänskliga rättigheter, vilken styrs av internationella konventioner. Propositionen menar att en ”viktig byggsten i det svenska skolväsendet är de internationella åtagandena om mänskliga rättigheter som Sverige som stat har gjort.” (Prop. 2009/10:165: 207) Genom att arbeta med dessa i skolan fullföljs därmed det uppdrag som staten påtagit sig. Här skapas då en kedja där det är skolans uppdrag att förmedla de värderingar förankrade i de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar som den svenska staten står för till eleverna. I skollagen befästs att skolväsendet inte bara ska förmedla kunskaper och värdegrunden till eleverna, utan även utveckla deras ”förmåga att tillägna sig dessa” (SFS 2010:800 10 kap. 2§). Eleverna ska därmed

inte bara ta till sig dessa värderingar, utan inkorporera dem som en del av sin personliga utveckling.

Att *de* mänskliga rättigheterna och *de* grundläggande demokratiska värderingarna i skollagen artikuleras i bestämd form förutsätter att de värden som dessa omfattar är förutbestämda. Merparten av gånger som de mänskliga rättigheterna och samhällets grundläggande demokratiska värderingar nämns i regelverket står de också utan definition. Att de benämns utan att preciseras vidare pekar på att deras innebörd är så pass etablerad att den blivit naturaliserad. På flertalet platser så som i läroplanens inledande stycken om skolans värdegrund bestäms dock även dess innehåll:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överrensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Lgr11: 7)

Liksom diskuterat i tidigare kapitel är ordalydelsen som här bestämmer skolans värdegrund synonym med den som används vid benämning av de mänskliga rättigheterna. Begreppen *kristen tradition* och *västerländsk humanism* får här en positiv bibetydelse genom sin anknytning till *individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande*; en process som här framställs som avgörande för skolans uppdrag att förmedla dess värdegrund. I den lingvistiska konstruktionen präglas såväl den kristna traditionen som den västerländska humanismen av en generositet och solidaritet gentemot svaga och en respekt för individen och de mänskliga rättigheterna. På så sätt skrivs kristendomen och den västerländska humanismen in i den för jämlikheten centrala tidigare påtalade associationskedjan där demokratiska principer och mänskliga rättigheter är grundläggande värderingar i såväl skolväsendet som det svenska samhället och staten. Den kristna traditionen och västerländsk humanism blir till positiva ideal som står utanför ojämlikheten.

I läroplanen efterföljs ovan återgivna stycke med att "[U]ndervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell" (Lgr11: 7). Den motsägelsefullhet som följer av att skolans grundläggande värdegrund förknippas med kristna traditioner samtidigt som skolan som sådan inte ska vara religiös³ är talande för regelverkets ambivalenta relation till religion och kristendom och det svenska samhället i stort. Religionsundervisningen syftar också till att "[...] ge kunskap om och förståelse för hur kristna traditioner har påverkat det svenska samhället och dess värderingar", där eleverna i undervisningen ska "[A]nalysera kristendomen, andra religioner och livsåskådningar samt olika tolkningar och bruk inom dessa" (Lgr11: 186). Även om andra religioner och åskådningar såsom antik och nordisk mytologi och de så kallade världsreligionerna nämns i innehållsspecifikationerna

³ Observera dock att denna bestämmelse gäller den offentliga skolan, medan friskolor kan ha konfessionella inslag så länge som dessa är frivilliga för eleverna. Se SFS 2010:800 1 kap. 7§.

för de olika årskullarnas religionsundervisning är kristendom den enda religion som benämns i beskrivningen av ämnets syfte. På så sätt tilldelas kristendom en särposition i religionsundervisningen, liksom i skolan i stort.

I regelverket över skolornas arbete figurerar begreppet *det svenska samhället* som en sammanhållen och enhetlig totalitet genom att lingvistiskt framställas i bestämd form. I de övergripande mål och riktlinjer som läroplanen lägger fram förtydligas det under avsnittet ”normer och värden” att ett av lärarens uppdrag är att ”klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet” (Lgr11: 12). Vilka värden *det svenska samhällets värdegrund* består i specificeras dock inte, varken här eller på någon annan plats i läroplanen eller skollagen. Genom detta framställs de värderingar som genomsyrar *det svenska samhället* här som homogena. Laclau och Mouffe påpekar dock att ”[...] it is vital for democratic politics to acknowledge that any form of consensus is the result of an hegemonic articulation, and that it always has an 'outside' that impedes its full realization.” (Laclau & Mouffe 2001: xviii) Den enhetliga förståelsen av det svenska samhället är därmed resultatet av en hegemonisk artikulation som undertrycker alternativa röster. Som tidigare nämnt skapas en associativ koppling mellan mänskliga rättigheter, demokratiska grundprinciper och dels skolans värdegrund, dels det svenska samhället (Se t.ex. 2010:800: 1 kap. 4§), vilken i läroplanen även som diskuterats ovan förstärks med en vidare förknippning med kristen tradition och västerländsk humanism. Då andra bestämmanden, definitioner eller associationer av *det svenska samhället* saknas i regelverket får det därför antas vara de värden som åsyftas här, och som sammantagna utgör de värden som den hegemoniska artikulationen uttrycker genom såväl *skolans värdegrund* som *det svenska samhället*. Skolans förankring i ett samhälle med enhetliga värden förstärks även i passager i läroplanen såsom i det följande:

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. (Lgr11: 9)

De tidigare benämnda värdena sätts här i relation till *traditioner, språk* och *kunskaper*, och menas jämte dessa utgöra basen i ett *kulturarv*. Att kulturen är ett *arv*, homogent och generationellt överförbart, samt hänvisningen till familjernas fostran av barnen eller eleverna pekar mot ett antagande att det finns en homogen kultur möjlig att föra vidare, samt att det finns en samstämmighet mellan skolan, eleverna och deras familjer gällande denna kultur eller värden, traditioner och arv.

6.2 Fragmentera(n)de samhällsbilder

Även om ”det svenska samhället” främst behandlas som en enhetlig totalitet i regelverket kännetecknas texterna samtidigt av en antagonistisk relation till kultur och samhället som ökat heterogent. Läroplanen menar att en ökad internationalisering i det svenska samhället ställer *höga krav* på förmågan att leva i kulturell mångfald: ”Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.” (Lgr11: 7) Här tillerkänns en samhällslig heterogenitet, men liksom diskuterat i föregående avsnitt finns även en homogeniserande bild av det svenska samhället. Skiftningar i samhället blir här snarare till ett tillägg än en konstitutiv beståndsdel av samhället, som även kräver en förstärkt kulturell identitet.

Att läroplanen konstruerar det svenska samhället som en totalitet samtidigt som en svensk kulturell heterogenitet uppmärksammas artikuleras tydligt i de kunskapsmål för genomgången grundskola som formuleras i läroplanens övergripande mål och riktlinjer. Två av de målpunkter som nämns är att samtliga elever:

- har fått kunskaper om och insikt i det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet samt fått grundläggande kunskaper om de nordiska språken,
- har fått kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia (Lgr11: 14)

Formuleringen i dessa kunskapsmål har flera lingvistiska konsekvenser. För det första skapas en associationskedja mellan svensk, nordisk och västerländsk, där icke-västerländska kulturarv konstrueras som perifera, osynliggörs och exkluderas ur skolans kunskapsmål och därmed ur den kollektiva erfarenhet som skolans undervisning, utbildningsmaterial och kunskap syftar till att beskriva, begripliggöra och föra vidare. För det andra artikuleras här *det svenska kulturarvet* och *de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia* som separata. De nationella minoriteterna fräntas därmed den juridiskt betingade positionen av en kultur som ingår i ”det svenska kulturarvet” och representeras som ett tillägg, vilket även tjänar till att förstärka det homogeniserande i den övriga samhällsbeskrivningen.

Dessa mekanismer är högst märkbara i en jämförelse mellan läroplanen för den generella grundskolan, Lgr11 och läroplanen för sameskolan, Lsam11. Innehållet och ordalydelsen i dessa är i huvudsak samstämmiga, med det centrala undantaget att Lsam11 inleds med: ”Sameskolan ska förmedla det samiska samhällets och urfolket samernas normer, värdegrund, traditioner och kulturarv till eleverna.” (Lsam11: 7). Detta medför dock inte några större förändringar för läroplanen i övrigt och i Lsam11 befästs liksom i Lgr11 att läraren ska ”klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet” (Lsam11: 13). Genom detta

konstrueras det samiska och svenska samhällena simultant i en rörelse där det samiska blir en addition. Dessa särskiljande mekanismer som samtidigt verkar homogeniserande (av det svenska som utgör textens utgångspunkt) och andrafierande (av det samiska) är också tydliga i en jämförelse mellan läroplanens inledande stycken i kursplanerna för svenska och samiska, vilka bägge syftar till att ge eleverna grundläggande språkkunskaper.

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.

(Lgr11: 222, Lsam11: 251).

I kursplanen för svenska behandlas svenskan som synonym med språk. Den kortfattade introduktionen till ämnet visar på språkets nödvändighet för individens identitetsskapande och förmåga att kommunicera och agera som del av ett olikartat samhälle. Stycket är formulerat i allmängiltiga generella termer, där språket är ett medel och verktyg genom vilken individen verkar.

Samerna är vårt lands enda urfolk och samiskan är officiellt språk i Sverige, Norge och Finland. Det samiska språket är en viktig kulturbärare som uttrycker gemensamma erfarenheter, värden och kunskaper och förenar samerna tvärs över gränserna i Sápmi/ Sábmme/Saepmie. Kunskaper i samiska och svenska och kunskaper om den samiska kulturen stärker den egna identiteten och möjliggör deltagande i både det samiska och det svenska samhället. (Lsam11: 213)

I kursplanen för samiska görs däremot inga anspråk på allmängiltighet, utan såväl språk och identitet som samhälle placeras i specifika positioner. *Det samiska språket* görs här till såväl identitetsskapare som kulturbärare. Medan svenskan konstrueras som ett neutralt verktyg ges samiskan egenskaper i form av *erfarenheter, värden och kunskaper*. Där svenskan ges position som neutral representeras samiskan som en symbol för kultur, liksom eleven i svenskans kursplan presenteras som individ eller *människa*, medan hon i samiskans kursplan presenteras som deltagare i ett samiskt och svenskt samhälle. Som diskuterat tidigare differentieras då här samhället till *det svenska* och *det samiska*. Kursplanen för samiskan inleds också med ett existensberättigande, medan svenskan varken specificeras eller berättigas då det är kopplat till det homogeniserade och hegemoniska *svenska samhälle* som är den givna utgångspunkten i såväl Lgr11 som Lsam11.

För att summera konstrueras i regelverket det svenska samhället som en enhetlig och förgivettagen totalitet genom reduktionistiska och homogeniserande mekanismer. En privilegierad grupp görs här till representant för samhället i stort, med resultatet att marginaliserade positioner andrafieras och exkluderas ur det *vi* som antas utgöra samhället. Genom icke-benämmandet av den effekt som hierarkiska processer haft för marginaliserade grupper såväl som för den privilegierade strata som dragit fördelar av processen upprätthålls en fragmentera(n)de världsbild som struktureras kring inkludering och exkludering.

Som diskuterat i avsnitt 3.3 har intersektionella teorier pekat på den effekt som reduktionistiska och homogeniserande mekanismer har för praktiskt jämlikhetsarbete när en privilegierad grupp får representera gruppen i stort. Vilken position en identitetsgrupp intar på den samhälleliga arenan betingar därmed den tillgång gruppen får till politisk makt och möjlighet att påverka även inom jämlikhetsarbetet. I det följande kommer dessa processer att diskuteras i relation till skolans syn på demokratiskt deltagande och jämlikhetsarbetets metoder.

7 Jämlikhet som god uppfostran

Som tidigare diskuterat vilar skolväsendets jämlikhetsarbete på idén om de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska principer där individen är den givna utgångspunkten. I det följande kommer undersökas hur regelverket kring skolans jämlikhetsarbete förhåller sig till elevens position i arbetet, såväl som del av problemet som för dess lösning.

I skolans läroplan definieras de demokratiska principer som ska omfatta alla elever med ”att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig” (Lgr11: 15). Liksom vid artikuleringen av mänskliga rättigheter i skolans jämlikhetsarbete finns följaktligen en starkt individualistisk prägel för formuleringen av de demokratiska principerna. Fokus ligger på individens möjlighet att kunna agera inom det demokratiska system som skolan både ska vara en delaktig part av samt förmedla kunskap om. Läroplanen vidareutvecklar detta med att befästa sina mål för elevernas deltagande som ”att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö, succesivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan, och har kunskap om demokratiska principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.” (Lgr11: 15) Skolans ansvar gentemot eleverna består här i att stötta deras utveckling mot att bli ansvarstagande och förhoppningsvis inflytelserika deltagare inom skolans demokratiska system. Läroplanen fortsätter: ”[S]kolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.” (Lgr11: 7) Medborgarens ansvar gentemot samhället är starkt förknippat med dess personliga utveckling som individ, och skolans/ samhällets ansvar mot eleven/ medborgaren ligger i att stötta denna utveckling. Målet är dock inte enbart att vara delaktig, utan även att kunna *bidra* till samhället genom sin individuella kunskap. Läroplanen befäster detta med att ”[s]kolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare.” (Lgr11: 9) En elev vars agerande svarar mot skolans uppdrag att stötta elevernas utveckling är således *aktiv, kreativ, kompetent och ansvars-kännande*; en delaktig part i skolans demokratiska system.

Elevers möjlighet att delta och ha framgång i skolans demokratiska strukturer är dock betingat av hur pass väl eleven passar in i de normativa strukturer som råder på skolan. Bell hooks pekar på den roll som tillhörighet i en annan bakgrund än den privilegierade kan spela för hur väl en elev passar in i skolans påtalade demokratiska struktur där alla elever menas ha samma möjlighet att ta plats. I en diskussion om hur klasstrukturer präglar undervisningsrummet menar hooks att det är vanligt att utifrån en privilegierad position ”[...] equate loud talk or interruptions with rude and threatening behavior.” (hooks 1994: 187) Hooks menar vidare att strukturer som rasism, sexism och klasselitism strukturerar

klassrumsmiljön och därmed betingar utbildningen gentemot eleverna som ett innanförskap eller ett utanförskap (hooks 1994: 83). Då klassrummet i sig är format efter normer och kunskapsmönster med utgångspunkt i privilegierade identitetskategoriers erfarenhet ger klassrummet inte samma möjligheter till alla elever. En student som känner samhörighet med utbildningssituationen kommer sannolikt att vara mer platstagande i rummet. För att motarbeta skolinstitutionens homogeniserande och marginaliserande mekanismer krävs därför ett pedagogiskt tillvägagångssätt som medvetet strävar efter att lyfta upp olika positioner i klassrummet. Den pedagogiska strategin att i klassrummet och kunskapsförmedlingen synliggöra den erfarenhet som kommer från olika identitetskategoriers situation innebär ett motstånd till "the subtle and overt ways essentialism is expressed from a location of privilege" (hooks 1994: 82). Hooks menar att ett engagerat deltagande är beroende av den grad av samhörighet som en student upplever i utbildningssituationen (hooks 1994: 87). Det beteende som passar in i skolans normer premieras därmed, medan andra beteenden tolkas som hotande.

Som tidigare diskuterat motsvaras den minskning i fördelar som följer av att placeras i en marginaliserad position av en ökning i fördelar när en person befinner sig i en privilegierad position. I en diskussion om tillgång till resurser och förmåner är det därför nödvändigt att se till såväl ojämlikhet som privilegier, både mellan och inom individer och grupper. (Se t.ex. Hancock 2011: 54) DO benämner även i en diskussion om det normkritiska arbetssätt som DO förespråkar för likabehandlingsarbete vikten av att "synliggöra fördelar för personer som matchar normen och nackdelar för elever som inte vill eller kan leva upp till stereotypa och begränsande föreställningar och förväntningar." (DO 2012A: 139) Oavsett om normen för den som innehar en privilegierad position upplevs som begränsande eller inte är det en sida av jämlikhetsarbetet som i övrigt behandlas i mycket låg grad i regelverket och de handledningar som styr skolans arbete för jämlikhet. De los Reyes och Mulinari återger en intervju med en universitetsstudent, som ger uttryck för den inre antagonistiska konflikt som kan följa av att bli tagen för att passa in i en grupps normativa identitetsuppbyggnad gällande t.ex. etnisk bakgrund eller sexualitet, när den faktiska identiteten bryter mot det antagna. Den intervjuade studenten berättar om att göra en kompromissande avvägning mellan att bryta antagandet om att passa in eller låta bli att berätta för gruppen om sin avvikande identitet. Studenten ger uttryck för att en öppenhet om den faktiska identiteten kan tas för en slags positionering inom gruppen som medför att "kränka någons vi-begrepp" (de los Reyes & Mulinari 2005: 95). Att uttrycka sin faktiska identitet blir till en positionering, medan ett passerande ses som neutralt samt dessutom medför en bibehållen position i gruppen, vars självbild kan kvarstå ostörd.

Liksom tidigare diskuterat utgår skolans likabehandlingsarbete ifrån en modell där det är individen som står som mottagare för arbetets insatser, som enligt diskriminerings- och skollagen syftar till att hindra kränkningar av individens värdighet. Förutom att målinriktat arbeta med att förebygga och förhindra trakasserier och kränkningar ska skolan i sin likabehandlingsplan beskriva vilka åtgärder skolan sätter in för att främja lika rättigheter och möjligheter för dess

elever oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning eller sexuell läggning. I regelverket som styr skolans jämlikhetsarbete behandlas dock inte dessa identitetskategorier till lika stor utsträckning. Framförallt ges frågor som rör jämställdhet och genusfrågor en premierad position, vilket blir tydligt redan i skolans värdegrund som ska omfatta ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (Lgr11: 7). Värdegrunden ska arbeta för *alla människors lika värde*, men sätter trots detta jämställdheten i en särposition. Detta förhållande är representativt för regelverket i stort, där alla människor och elever ska behandlas likvärdigt men där ett särskilt fokus sätts vid jämställdhet, lika behandling av flickor och pojkar och motarbetandet av traditionella könsmonster. (Se t.ex. Lgr11: 8) Mycket kort kan sägas att övriga identitetskategorier som omfattas av diskrimineringsgrunderna behandlas i varierande utsträckning. För kategorierna *könsöverskridande identitet och uttryck* och *ålder* gäller ett särskilt ambivalent förhållande. Liksom nämnt i avsnitt 4.2 inkluderas inte dessa i diskrimineringslagens krav om främjande och förebyggande åtgärder, och är även exkluderade ur dessa områden i Skolverkets handledning *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. DO rekommenderar dock att skolor ändå ska inbegripa dessa diskrimineringsgrunder i sitt arbete, och i sin handledning *Lika rättigheter i skolan* inkluderas de jämte övriga grunder. Dessutom använder handledningarna, till skillnad från lagtexterna, i varierande grad termerna *könsidentitet och uttryck* och *funktionsnedsättning* istället för diskrimineringslagens terminologi, då dessa anses vara mindre stigmatiserande och andrafierande termer (DO 2012A: 28, 60). På så sätt är det tydligt att det inom det institutionella nätverk som reglerar skolornas likabehandlingsarbete finns antagonistiska uppfattningar om hur arbetet bör utformas utifrån olika identitetskategorier, samt hur dessa ska uppfattas och definieras. Den mer statiska och individfokuserade syn på jämlikhet, likabehandling och identitet som återfinns i regelverket bestående av skollagen, diskrimineringslagen och läroplanen motverkas därmed till viss mån av den mer komplexa bilden främst i DO:s handledning *Lika rättigheter i skolan* (DO 2012).

Vidare finns i de handledningar från DO och Skolverket som syftar till att stötta skolornas likabehandlingsarbete en tyngdpunkt på metoder som syftar till att förändra attityder, normer och värderingar. Vissa av dessa syftar till att skapa diskussioner bland lärare och personal om deras inbördes normer, men merparten av metoderna är riktade mot eleverna och att skapa möjligheter för ”barn och elever att återkommande diskutera normer, attityder och hur goda relationer kan vårdas.” (Skolverket 2012: 17) Även i läroplanen görs genomgående hänvisningar om att instifta ett generöst och solidariskt tankesätt hos eleverna. Det stycke som främst behandlar diskriminering står under rubriken ”Förståelse och medmänsklighet” och inleds med: ”Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.” (Lgr11: 7) I passagen betonas vikten av kunskap och öppen diskussion. Förståelsen av diskriminering är här fortsatt känslöbetonad, dels då det för den utsatta individen handlar om en subjektiv upplevelse men inte minst då de diskriminerade praktikerna ska motarbetas

genom kunskapsspridning och diskussion som syftar till att förbättra elevernas empatiska förmåga.

Förutom detta påtalas även deltagande i gemensamma sociala aktiviteter som en betydelsefull metod för att skapa en skolmiljö fri från diskriminering och kränkande beteende. En skolmiljö som präglas av samarbete och engagemang minskar risken för kränkande behandlingar visar en utvärdering från Skolverket som också DO hänvisar till. DO påtalar dock även att vissa anti-mobbningmetoder såsom att arbeta med kamratstödjare kan ha motsatt effekt (DO 2012A: 21). Trots detta läggs dock i regelverket och handledningarna en tyngdvikt vid insatser som handlar om deltagande, så som att eleverna får driva ett skolkafé eller delta i friluftsdagar (Skolverket 2012: 12). Att ha ett högt deltagande bland elever i sociala aktiviteter antas därmed minska förekomsten av kränkande behandlingar, och jämlikhet blir ett resultat av ett kompetent, ansvarstagande och empatiskt beteende från de elever som gemensamt skapar den trygga skolmiljön. Jämlikhet länkas också återkommande i regelverket till frågor om trygghet och studiero. DO ser flertalet fördelar med att skolor låter sitt arbete mot diskriminering och kränkande beteende samverka, och därmed skriver samman sin likabehandlingsplan och sin plan mot kränkande beteende till en sammanhållen arbetsplan (DO 2014B). Utanförskap, marginalisering och mobbing hör ofta samman med liknande mekanismer som vid diskriminering. Här förstås dock diskriminering och kränkande beteende så som mobbing främst utifrån barns och elevers beteende gentemot varandra, snarare än utifrån institutionell och strukturell diskriminering som utgår ifrån skolans struktur. Genom det fokus som läggs på eleverna förflyttas här ansvarsfrågan från skolan som institution till eleverna och deras känslor och agerande. Liksom diskuterat i avsnitt 3.1.1 menar Tilly att ett identitetsfokus i jämlikhetsfrågor innebär att sociala processer förstås som individuella handlingar. Genom att arbeta med diskrimineringsfrågor främst på en individuell nivå som sätter fokus på normer, värderingar och socialt beteende hos skolans elever blir jämlikhet till en fråga om *beteende* som placeras i skolans fostrande uppdrag, där eleverna ska bete sig enligt skolans förväntade och förutbestämda koder. En diskussion om de olika positioner, fördelar och nackdelar som eleverna kommer inta i dessa sociala aktiviteter beroende på sin identitet förs dock inte i regelverket eller handledningarna.

I en analys av praktiken med fördomsreducerande workshops som ett sätt att minska ojämlikhet i en nordamerikansk universitetsvärld argumenterar Mohanty för att ett sådant angreppssätt avpolitiserar strukturella maktskillnader och istället gör ojämlikhet och skillnad hanterbart genom att positionera detta på en individuell nivå, där psykologiska kontexter ersätter de historiska. Denna individfokuserade process bygger på en syn på *kulturell* skillnad som måste *hanteras* genom en "[...] diskurs om harmoni och hövlig samlevnad." (Mohanty [2003] 2007: 237) I skolans regelverk ser vi samma mönster genom det fokus som läggs på skillnad som kopplat till kultur och identitet snarare än strukturella hierarkiseringsprocesser, och där ojämlikhet främst ses som en fråga om hur olikheter ska samsas. Med en retorik som lämnar skolan som institution utanför förståelsen av strukturell ojämlikhet bygger så likabehandlingsarbetet på en

jämlikhetssyn där ett gott beteende, förståelse, deltagande och samarbete mellan elever ska lösa frågor om ojämlikhet. *Likabehandling* syftar så till att jämna ut olikheter i möjlighet att delta på skolans arena – inte att förändra arenan i sig.

8 Jämlikhetens exkluderingar – politik och kunskap

I proposition 2009/10: 165 presenteras den nya skollagen med devisen ”för kunskap, valfrihet och trygghet”. Såväl skollagen som 2011 års läroplaner genomsyras av en syn på valfrihet som varande den positiva betingelse vilken skapar möjligheter till förverkligande för den aktiva medborgare som skolan syftar till att fostra. På så sätt är skolan fast förankrad i en liberal diskurs. Synen på valfrihet som ett centralt positivt värde har två avgörande konsekvenser för skolans jämlikhetsarbete. För det första medför det en syn på eleverna som huvudsakligt likvärdiga aktörer på skolans spelplan, som genom att agera som aktiva deltagare förverkligar sig själva som individer. I den mån eleverna, genom sin bakgrund och position i olika identitetskategoriska grupper, inte har likvärdiga möjligheter har skolan ett *kompensatoriskt uppdrag* att göra vad som är rimligt möjligt för att elevernas möjligheter ska bli likvärdiga. I propositionen till 2010 års skollag diskuteras det kompensatoriska uppdraget utifrån huvudmannens och personalens ansvar att kompensera för vissa elevers sämre förutsättningar genom att ”[...] vid resursfördelning, organisation och val av metoder och arbetssätt anpassa verksamheten till barns och elevers skilda förutsättningar och behov.” (Prop. 2009/10:165: 220-221) I kommentaren diskuteras detta även i relation till kunskap, då ett breddat kunskapsbegrepp föreslås som i utbildningen även inkluderar elevers utveckling till aktiva och kompetenta individer och samhällsmedborgare. I förlängningen ska detta stötta elevers möjlighet att inta ett *entreprenöriellt förhållningssätt* vilket motiveras med att det ”[...] övergripande målet för utbildningen stödjer strävan att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet.” (Prop. 2009/10:165: 221) Det kompensatoriska uppdraget innebär på så sätt att skolan ska stötta elever med sämre förutsättningar att kunna ta plats på den utbildningsmässiga och samhälleliga arena där valfrihet och initiativrikedom är centrala komponenter för individens förmåga att förverkliga sig själv.

Valfrihet är därmed den positiva förutsättningen för individens personliga och samhälleliga förverkligande. Mohanty diskuterar hur ”bolagiserade universitet” verkar inom en nyliberal diskurs där ”innovativ kapacitet” ska byggas upp inom universiteten. (Mohanty [2003] 2007: 199) Detta pekar på den andra konsekvens som skolans fokus på valfrihet har. För skolan som institution innebär den utveckling mot liberalisering som skett sedan 1990-talet med etableringen av friskolesystemet en ”valfrihetsrevolution” (Fernández 2012: 243). Skolverket menar dock nu med stöd i forskning att friskolereformen bidragit till den ökade skillnaden i studieresultat och segregationen på basis av socioekonomisk och etnisk tillhörighet (Skolverket 2014A). När detta perspektiv inte sätts i relation till

skolans jämlikhetsarbete innebär det att centrala organisatoriska och institutionella orsaker till skolans ojämlika struktur på skolnivå inte tas i beaktning. Sammantaget innebär detta en politik där jämlikhetsarbetet syftar till att på individuell nivå möjliggöra för eleven att ta plats på ett likvärdigt sätt i en individualistiskt betonad skol- och samhällsmiljö – inte till att förändra de strukturer som skapar skillnad och resursmässig ojämlikhet mellan individer beroende på deras identitetskategoriska positioner. Liksom tidigare diskuterat görs skolan här till en värdeneutral aktör för jämlikhet, och inte ojämlikhetens källa.

Möjligheterna för att bedriva en verkningsfull och transformerande jämlikhetspolitik för grundskolan är villkorat av de institutionella förutsättningar som ramar in skolans arbete. Den juridiska regleringen av skolans arbete mot diskriminering är starkt betingat av statens krav att uppfylla de EU-direktiv som tidigare diskuterats i avsnitt 4.1, där jämlikhetsarbetet främst utgår ifrån en juridisk diskurs och individens rätt enligt de mänskliga rättigheterna. Arbetet för jämlikhet är också beroende av politisk-ekonomiska strukturer. Så som diskuterat i avsnitt 3.1 har kritiska röster ifrågasatt möjligheten att bedriva en djupgående politik för jämlikhet och jämställdhet i ett samhälle där ekonomins primat över politiska visioner ses som omöjligt att överskrida. I skollagen sätter begreppet *organisatoriska eller ekonomiska svårigheter* gränser för det möjliga i elevers val av skola (Prop 2009/10: 165: 219) och blir därmed till den definitiva gräns för vad som är tänkbart inom skolan. Skolans arbete för jämlikhet sätts inte heller i relation till en förändrande ambition för de samhälleliga strukturer som producerar socioekonomiska skillnader, trots det att skolan i övrigt intar en position som fostrare av blivande samhällsmedborgare. Att förändra de strukturer som producerar ojämlikhet inbegrips inte i visionen för arbetet för jämlikhet, där de ekonomiska förutsättningarna betraktas som med nödvändighet sättande gränser för vad som är möjligt inom det politiska. De los Reyes och Martinsson menar att ett marknadsorienterat fokus på ekonomin skapar "[...] ett samförstånd kring klassamhällets och klassindelningsprocessers ödesbestämmelse." (de los Reyes & Martinsson 2005: 23) Genom att skolans jämlikhetsarbete inte sätts i relation till den skillnad som socioekonomisk bakgrund skapar för elevers möjlighet att dra fördelar av det system som i ökande grad bygger på valfrihet eller att ta plats på skolans förment jämlika arena ges ambitionerna för jämlikhetsarbetet en snäv inramning. *Rättvisa* tolkas här i affirmativa termer och syftar till att uppvärdera värdigheten hos den individ som kränkts. Rättvisan som innehavandes en transformativ potential inberäknas därmed inte i den modell för rättvisa som präglar skolans arbete.

8.1 Motståndets pedagogik

Urging all of us to open our minds and hearts so that we can know beyond the boundaries of what is acceptable, so that we can think and rethink, so that we can create new visions, I celebrate teaching that enables transgressions – a movement against and beyond boundaries. It is that movement which makes education the practice of freedom. (hooks 1994: 12)

Grundskolan ska ge eleverna kunskaper och värden och utveckla elevernas förmåga att tillägna sig dessa. (SFS 2010:800 10 kap. 2§)

I skollagen presenteras utbildningens syfte i den obligatoriska skolan med att bidra till elevernas lärande och utveckling genom att ge dem kunskaper och värden. Dessutom ska eleverna utveckla sin förmåga att tillägna sig dessa, och på så sätt fostras till goda samhällsmedborgare. Dessa två uppdrag diskuteras genomgående i skolans regelverk som separata; eleverna ska få kunskaper *och* värden. Liksom diskuterat i föregående kapitel positioneras skolans arbete för jämlikhet främst i det uppdrag som rör elevens utveckling och inhämtande av värden. Genom den diskursiva konstruktionen av skolan som en institution vilken i likhet med det svenska samhället företräder de grundläggande demokratiska värden och den respekt för de mänskliga rättigheterna som utgår ifrån den svenska staten konstrueras skolan som en representant för jämlika värderingar. Genom att sprida jämlika värderingar till sina elever bidrar skolan då till jämlikhetens etablering i samhället och hos dess medborgare.

Inbäddat i denna diskursiva konstruktion är flera avgörande antaganden: att det är möjligt att separera kunskap från värden; att jämlikhet är en fråga om individuella värderingar och inte förtryckande materiella och symboliska diskursiva strukturer; samt att skolan som (kunskaps)institution står fri från ojämlikhet. Vidare betraktas det som bidragande till jämlikheten att föra vidare värdegrunden från skolan till dess elever, varmed en följd blir att det är möjligt att tala om fixerade värderingar som jämlika. Att eleven inhämtar såväl kunskap som dessa fixerade värderingar är essentiellt för skolans uppdrag, liksom att eleven inkorporerar dessa i sin utveckling som aktör i skolans och samhällets struktur. Skolan syftar så till att forma dess elever enligt dess (jämlika) struktur.

Liksom tidigare diskuterat ser intersektionell teori idén om skolan som en neutral kunskapsinstitution som en omöjlighet, då kunskapen alltid med nödvändighet är situerad. Så som diskuterat i avsnittet 2.1 menar Laclau och Mouffe även att det naturaliserade per definition är ett hegemoniskt resultat av föregående motstridiga och politiska konflikter. En förment värdeneutral kunskap är på så sätt inget annat än den utgång av en kamp om betydelsebildning, där en hegemonisk fixering av mening befästs som neutral.

I konstruktionen av skolan som en värdeneutral förmedlare av jämlikhet ges ett relativt litet utrymme till att diskutera den effekt som lärarens position medför. Om det ses som möjligt för skolan att sprida värden och neutral kunskap till dess elever blir lärarens uppgift att förverkliga förmedlingen. I motsats till denna förståelse av lärarens uppgift står den syn på lärarens emancipatoriska uppdrag

som bell hooks och Chandra Talpade Mohanty argumenterar för. Hooks och Mohanty skriver utifrån erfarenheten av att undervisa för marginaliserade och rasifierade elever i en amerikansk universitetsmiljö präglad av hegemoniska och konservativa strukturer. En emancipatorisk medvetenhet medför det pedagogiska ansvaret att motverka marginaliserande och homogeniserande mekanismer inom skolväsendet. Under en förment neutral uppbyggnad orsakar dessa i praktiken en skillnad i möjligheter för studenter beroende på deras positioner i skillnadsskapande strukturer och identitetskategorier. Att medvetet motarbeta dessa har konsekvenser för synen på såväl undervisning som på kunskap. Mohanty menar att en pedagogik som syftar till att motarbeta marginaliserande och undertryckande strukturer har ett ansvar att beakta de *materiella effekter* som pedagogiken har på studenterna, så som genom en öppenhet och en ambition att förändra etablerad kunskap. (Mohanty [2003] 2007: 228) En motståndets pedagogik arbetar på så sätt per definition *emot* och inte bara inom de etablerade strukturerna i institutionen.

Bell hooks argumenterar för den förändrande potential som finns hos en *engagerad pedagogik*, som inte bara syftar till att sprida kunskap utan även till att främja elevers andliga och intellektuella utveckling (hooks 1994: 13). För hooks finns det därmed en ambition om utveckling bortom kunskapsorienterade mål. Till skillnad från syftesförklaringen i regelverket kring den svenska grundskolan är denna ambition dock oavlåtligt förknippad med samhällelig och individuell förändring, där kunskap har en emancipatorisk potential. Med utgångspunkt i ett villkorat varande beskriver hooks teori som ett sätt att beskriva, hantera och förändra smärtsamma erfarenheter och kamp (hooks 1994; 74). Vetandet består därmed av såväl analys som erfarenhet, och kunskapsproduktion innefattar möjligheten att förändra den villkorade tillvaro som är resultatet av marginaliserande och förtryckande mekanismer. Även Mohanty diskuterar teori som ett sätt att begripliggöra det upplevda, där det personliga ses som strukturellt betingat och en del av en politisk erfarenhet:

Teorin är en destillering av erfarenheter och en intensifiering av det personliga. När teorin är som bäst gör den personliga erfarenheter och individuella historier kommunicerbara. Denna typ av teoretiskt och analytiskt tänkande gör det möjligt för oss att medla mellan olika historier och tolkningar av det personliga. (Mohanty [2003] 2007: 218).

Att teoretisera – eller att producera kunskap – är således en politisk och emancipatorisk handling. Förment neutral kunskap grundad i en hegemonisk och privilegierad erfarenhet representerar då den privilegierade erfarenheten där marginaliserade röster exkluderats.

En skolpolitik som i sitt arbete mot diskriminering inte inkluderar *kunskap* som en avgörande lokalitet för jämlikhetsarbetet bortser därmed från en av dess mest centrala positioner. Liksom diskuterat i avsnitt 3.1.2. menar de los Reyes och Mulinari att kunskapsproduktion är en del av antingen legitimeringen eller ifrågasättandet av rådande maktordningar. En skolpolitik som placerar jämlikhetsfrågor i den kontext som rör värderingar och personlig utveckling misslyckas då med att motarbeta de materiella och faktiska konsekvenser som skillnader i att

tillägna sig kunskap och utbildning har för personers skolsituation, liksom för deras fortsatta livsvillkor. En elevs skolresultat i den obligatoriska skolan påverkar möjligheter för fortsatt utbildning, och i förlängningen även för position i arbetslivet och därmed socioekonomisk situation. Undervisningsmaterial som inte aktivt arbetar för att utgå ifrån olika identitetskategoriers historiskt och geografiskt betingade situation bidrar därmed till att ojämlika strukturer upprätthålls, då den privilegierade positionen är det fortsatt givna centrumet. Genom att inte arbeta med jämlikhet i kunskapsuppdraget fråntas då marginaliserade elever rätten till kunskap om sin strukturellt betingade situation. Dessutom utnyttjas inte möjligheten att använda kunskapen som en del av det emancipatoriska projektet. Jämlikhetsarbetet går då miste om ett av dess viktigaste verktyg.

9 Sammanfattande diskussion

Sedan 2006 inkluderas utbildningsområdet i diskrimineringslagstiftning, med konsekvensen att det inom grundskolan bedrivs ett aktivt juridiskt orienterat arbete mot diskriminering, främst under begreppet *likabehandling*. Sedan diskrimineringsskyddet etablerades har en förändring skett i svensk lagstiftning som gått från att arbeta med de olika diskrimineringsgrunderna separat till att istället bedriva ett enhetligt arbete för jämlikhet under myndigheten DO. Dessutom har arbetets omfattning utvidgats till att inkludera fler identitetskategorier än ursprungligt. Sveriges skyldighet att uppfylla internationella konventioner och EU-direktiv har varit avgörande för denna utveckling, såväl inom skolväsendet som generellt. Den syn på jämlikhet och diskriminering som präglar skolans arbete är även den samstämmig med de grundläggande dragen i EU:s insatser. I korta drag innebär detta ett starkt fokus på mänskliga rättigheter och på ett diskrimineringsarbete som utgår ifrån individens rätt. Detta arbete har dock inte visat sig vara lika effektivt för de olika identitetskategorier som omfattas av lagstiftningen, vilken ursprungligt främst arbetat med genusfrågor. I en svensk kontext har fokus på jämlikhetsfrågor främst varit på jämställdhet och genusfrågor. Sedan 1990-talets mitt har jämställdhet etablerats som en del av den institutionaliserade statsidentiteten. I denna konstruktion av det svenska som liktydigt med jämställt har det som konstruerats som icke-svenskt även förstås som ojämnt. Genom andrafierande processer har därmed befolkningen konstruerats som delad.

Dessa mönster återfinns även i en diskursiv analys av det juridiskt betonade regelverk som styr skolans jämlikhetsarbete. Regelverket som här definierat består av skollagen, diskrimineringslagen och läroplanen. Jämlikheten kopplas här starkt till den värdegrund som ska prägla skolans arbete. Värdegrunden antas främst bestå av värderingar som utgår ifrån de mänskliga rättigheterna och demokratiska grundprinciper; idéer som i sin tur i skolans regelverk förstås som grundläggande för det svenska samhället. I regelverket finns dessutom en lingvistisk ambivalens kring begreppet det svenska samhället, där nationella minoritetskulturer blir till tillägg och inte en del av det *vi* som utgör det svenska samhället. Detta märks inte minst i en jämförelse mellan läroplanerna för den samiska och den generella grundskolan, där bilderna *det samiska samhället* och *det svenska samhället* läggs fram som separata. På så sätt bidrar skolans diskurs till en fragmenterande världsbeskrivning med inkluderande och exkluderande mekanismer, där skolans *vi* har en homogeniserande och reduktionistisk effekt som utdefinierar minoritetspositioner.

Vidare innebär den starka kopplingen mellan skola, stat, mänskliga rättigheter och demokratiska grundprinciper att såväl skolan som staten förstås som institutioner som förkroppsligar jämlika värderingar. Ojämligheten förläggs

därmed utanför skolans väggar. Som en representant för jämlikhet är ett av skolans uppdrag att föra vidare de samhälleliga jämlika värderingarna till dess elever. På så sätt ses inte skolan som institution som ett av ojämlikhetens problemområden, utan ojämlikheten förläggs till en annan plats. Vidare medför det starka fokuset på individen som utgör grunden för de mänskliga rättigheterna så som de formuleras i internationella konventioner att jämlikheten förstås som en först och främst individuell upplevelse och angelägenhet. Ett av likabehandlingsarbetets främsta fokus är därför att *individens värdighet* inte ska kränkas. Individen görs då till den huvudsakliga enheten för såväl ojämlikhetens källa som för dess åtgärdsprogram. När diskriminering blir till en fråga om inre värdighet istället för marginaliserande och förtryckande strukturer blir också jämlikheten till en personlig fråga. Detta blir tydligt i det fokus för skolans likabehandlingsarbete som läggs vid deltagande aktiviteter och samhörighet som en avgörande metod mot diskriminering och kränkande behandling.

Grundskolans utbildningsuppdrag syftar dels till att uppfostra blivande samhällsmedborgare som inkorporerar skolans värdegrund, dels till att lägga grunden för ett livslångt lärande där skolan som kunskapsinstitution är central. Arbetet för jämlikhet förstås genomgående främst i relation till skolans fostrande uppdrag, där en god elev och samhällsmedborgare ger uttryck för skolans solidariska värderingar. Att arbeta för jämlikhet är då ett sätt att leva upp till de normer som finns på skolan, och även ett sätt att passa in. En avpolitiserad jämlikhet blir här till en högst personlig angelägenhet och en del av skolans fostransuppdrag.

Genom denna konstruktion lämnas de ojämlika och marginaliserande processer som är en del av skolans strukturer intakta. Arbetet syftar till att förbättra situation för den elev som hamnat i en förfördelad situation – inte till att förändra strukturerna som sådana. Att individen sätts i centrum för skolans jämlikhetsarbete utan att detta förankras i historiska och geografiska skillnadsskapande strukturer innebär att motstånd mot processer som rasism och homofobi inte betraktas som en essentiell del av skolans jämlikhetsarbete. Detta rör såväl skolans arbete för att stötta elever som utsätts för direkta kränkningar, som synen på skolan som kunskapsinstitution. Den roll som utbildningsmaterial, undervisning och lärarens kompetens och normativa utgångspunkt spelar har i jämlikhetsarbetet en marginaliserad roll. Jämlikheten blir därmed till en fråga om individuella fördomar som kan motarbetas genom god uppfostran – istället för något som rör strukturellt förtryck där skolan liksom samhället i stort utgör delar i ojämlikhetens konstitution. I förlängningen innebär detta att jämlikhetsarbetet på sin höjd kan förändra situationen för de elever som utsätts för kränkningar, medan det lämnar det privilegierade *vi* som konstrueras i skolans regelverk intakt.

Jämlikhetsarbetet utgår därmed ifrån en affirmativ syn på rättvisa. Arbetet syftar inte till att transformera samhällsstrukturer, utan endast till att väga upp för explicita ögonblickliga individuella kränkningar. Arbetet utgår vidare främst ifrån en syn på rättvisa som *erkännande*, då jämlikhetsarbetet syftar till att rätta till en kränkning och därmed upprätta individens värdighet. Frågor som rör ekonomisk omfördelning beroende på till exempel socioekonomiska förutsättningar lämnas i det hela utanför likabehandlingsdiskursen. Likaså betraktas representation till en

låg grad som en del av jämlikhetsarbetet. På så sätt diskuteras inte lärarkårens uppsättning i termer av identitet, eller hur klassrummet påverkas av möjligheten för elever att känna igen sig i såväl det som lärs ut som i rummets koder. Klassrummet som en arena där undervisningen präglas av en privilegierad position kvarstår därmed. Att jämlikhetsarbetet formas av en individualistisk syn på identitet innebär att kollektiva erfarenheter och historiska processer till en mycket låg grad betraktas som en del av arbetet. Följaktligen behandlas de skillnader i utgångspunkt och lämpliga åtgärder som gäller för olika identitetskategorier till en relativt liten grad i regelverket. När fokus sätts på god samvaro mellan elever som det främsta sättet att arbeta mot kränkningar och för jämlikhet syftar arbetet snarare till att skapa en homogeniserad samvaro än att verka mot de strukturella skillnader i tillgång till resurser, möjligheter och villkor som gäller för olika identitetsbaserade kategorier.

Utformningen av denna studie har utgått från en kartläggning av jämlikhets- och jämställdhetspolitik inom Sverige och EU och de inkluderings- och exkluderingsmekanismer som verkar i detta område vilket också påverkat ingången till studien. Vidare har, på grund av begränsningar i tid och omfång, de skillnader som ligger mellan arbetet för olika identitetskategorier i princip inte behandlats mer än genom konstaterandet att frågor som rör genusrelaterad jämställdhet behandlas i en proportionellt mycket högre grad än frågor som rör övriga identitetskategorier i skolans jämlikhetspolitik. Förutom det faktum att studien snarare syftar till att diskutera jämlikhet i mer generella termer har detta också sin grund i att arbetet i regelverket sällan preciseras gentemot de olika identitetskategorierna, utan istället behandlar frågor om diskriminering, mänskliga rättigheter och kränkande behandling i en sammantagen form. Troligt är dock att arbetets metoder då inte är lika effektiva för att bemöta alla former av marginaliserande processer. Ett område för vidare studier skulle därför vara att undersöka hur detta tar sig uttryck i skolors faktiska arbete med likabehandling, och hur relationen där ser ut mellan individuellt och strukturellt betonade metoder. Då politisk styrning bara utgör en del av arbetets gång skulle det vara högt relevant att se om samma mönster och normativa utgångspunkter är närvarande i skolornas arbete, samt till vilken grad ett verkningsfullt jämlikhetsarbete är beroende av individuella aktörer.

10 Referenser

- Amiriaux, Valérie & Guiraudon, Virginie. 2010, "Discrimination in Comparative Perspective: Policies and Practices", *American Behavioral Scientist*, vol. 53, no. 12, pp. 1691-1714.
- Bacchi, Carol Lee. 1999, *Women, policy and politics: the construction of policy problems*. London: SAGE.
- Bacchi, Carol. 2012, "Why Study Problematizations? Making Politics Visible." *Open Journal of Political Science*, vol. 2, no. 1, pp 1-8.
- Butler, Judith. 1997, "Merely cultural?" Ur Fraser, Nancy. 2008. *Adding insult to injury: Nancy frasier debates her critics*. London: Verso.
- Crenshaw, Kimberle. 1989, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics."
- de los Reyes, Paulina & Diana Mulinari. 2005, *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*, Malmö: Liber, 2005.
- de los reyes, Paulina & Lena Martinsson (red.). 2005, *Olikhetens paradigm: intersektionella perspektiv på (o)jämlighetsskapande*, Lund : Studentlitteratur.
- Direktiv 2000/43/EG: Direktivet mot etnisk diskriminering.
- Direktiv 2000/78/EG: Arbetslivsdirektivet.
- Direktiv 2002/73/EG: Likabehandlingsdirektivet.
- Dhamoon, Rita Kaur. 2011, "Considerations on Mainstreaming Intersectionality", *Political Research Quarterly*, no. 1, pp. 230.
- DO 2012A. *Lika rättigheter i skolan – handledning*. Stockholm: Diskrimineringsombudsmannen.
- DO 2012B: Diskrimineringsombudsmannen (DO), 2012. *Forskningsöversikt om trakasserier i arbetsliv och utbildning: Forskning publicerad vid svenska universitet och högskolor sedan år 2000*.
- DO 2014A <http://www.do.se/sv/Forebygga-diskriminering/Utbildning/Forebygg-diskriminering-i-skolan/> Hämtat 2014-05-07.
- DO 2014B. <http://www.do.se/sv/Forebygga-diskriminering/Utbildning/Forebygg-diskriminering-i-skolan/> hämtat 2014-05-15.
- Fernández, Christian. 2012, "Liberaliseringen av svensk skolpolitik: en positionsbestämning", *Statsvetenskaplig tidskrift*, årg. 114, nr 2: 241-269.
- Fisher, David I. 2003. *Mänskliga rättigheter*. [2. Uppl.] Stockholm: Norstedts juridik.
- Fraser, Nancy. 2008. *Adding insult to injury: Nancy frasier debates her critics*. London: Verso.

- Fraser, Nancy. 2011, *Rättvisans mått: texter om omfördelning, erkännande och representation i en globaliserad värld*; i redaktion av Johan Lindgren ; översättning av Henrik Gundenäs, Stockholm.
- Hancock, Ange-Marie. 2007, "Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm", *Politics & Gender*, vol. 3, no. 2, pp. 248.
- Hancock, Ange-Marie. 2011, *Solidarity politics for millennials: A guide to ending the oppression olympic*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London : Routledge.
- Kantola, Johanna & Kevät Nousiainen. 2009. "Institutionalizing intersectionality in Europe", *International Feminist Journal of Politics* 11 (4) (12): 459-77.
- Keddie, Amanda. 2012, "Schooling and Social Justice through the Lenses of Nancy Fraser", *Critical Studies in Education*, vol. 53, no. 3, pp. 263-279.
- Kuhn, Thomas S. [1962] 2012. *The structure of scientific revolutions*. [4. ed; 50th anniversary ed.] Chicago: The University of Chicago Press.
- Laclau, Ernesto & Chantal Mouffe. 2001, *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. [2. ed.] London: Verso.
- Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Lsam11. Läroplan för sameskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Lspec11. Läroplan för specialskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Lgrsä11. Läroplan för grundsärskolan 2011. Stockholm: Skolverket.
- Lundquist, Lennart. 1987, *Implementation steering: an actor-structure approach*, Lund : Studentlitteratur ; Bromley : Chartwell-Bratt.
- Magnusson, Eva, Malin Rönnblom & Harriet Silius. 2008, *Critical studies of gender equalities: Nordic dislocations, dilemmas and contradictions*, Makadam, Halmstad.
- Mohanty, Chandra Talpade. [2003] 2007, *Feminism utan gränser: Avkoloniserad teori, praktiserad solidaritet*; [översättning: Anders brunelius och Oskar Söderlind] Hägersten: Tankekraft.
- Prop. 2002/03:65. *Ett utvidgat skydd mot diskriminering*.
- Prop. 2007/08:95. *Ett starkare skydd mot diskriminering*.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Rönnblom, Malin. "De-politicising gender? Constructions of Gender Equality in Swedish Regional Policy". Ur Magnusson, Eva, Malin Rönnblom & Harriet Silius. 2008, *Critical studies of gender equalities: Nordic dislocations, dilemmas and contradictions*, Makadam, Halmstad.
- SFS 1985:1100. Skollag.
- SFS 1991:443. Jämställdhetslag.
- SFS 2001:1286. Lag om likabehandling av studenter i högskolan.
- SFS 2006:67. Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever.

- SFS 2008:567. Diskrimineringslag.
- SFS 2010:800. Skollag.
- Skolverket 2012. *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*.
Skolverkets allmänna råd. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2014A. <http://skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.8084/skolverkets-slutsatser-om-okande-skillnader-mellan-skolor-1.218519> Hämtat 2014-05-15.
- Skolverket 2014B.
<http://skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/vardegrundsarbetet/likabehandling/likabehandling-1.198559> Hämtat 2014-05-07.
- Skolverket 2014C. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund> Hämtat 2014-05-11.
- SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Betänkande av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.
- Sparre, Madeleine, Emilia Johansson, Anna Isaksson, Agneta Hansson & Kicki Stridh. 2011, *Forskningsöversikt: Likabehandling i arbetslivet*.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. [2002] 2012, *Att rätta orätt*; [översättning: Mikela Lundahl] Hägersten: Tankekraft.
- Towns, Ann. 2002, "Paradoxes of (In)Equality: Something is Rotten in the Gender Equal State of Sweden", *Cooperation & Conflict*, vol. 37, no. 2, pp. 157.
- Winther Jørgensen, Marianne & Louise Phillips. 2000, *Diskursanalys som teori och metod; översättning: Sven-Erik Torhell*, Lund: Studentlitteratur.