



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utopi eller verklighet, en likabehandlingsplan för alla?
- en diskursanalys av fyra västsvenska skolors
likabehandlingsdokument

Lisa Malmberg

LAU370

Handledare: Kerstin Sundman

Examinator:

Rapportnummer:

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Utopi eller verklighet, en likabehandlingsplan för alla?

- en diskursanalys av fyra västsvenska skolors likabehandlingsdokument

Författare: Lisa Malmberg

Termin och år: HT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kerstin Sundman

Examinator:

Rapportnummer:

Nyckelord: Likabehandling, Identitetsformering, Strukturell diskriminering, Normalisering, Maktordning

Med anledning av den nya lagstiftningen om likabehandling har jag valt att fokusera mitt examensarbete om hur skolor artikulerar alla barns lika rättigheter. Studiens syfte har varit att jämföra olika likabehandlingsdokuments tillämpning och formulering av internationella och nationella direktiv med utgångspunkt från den kulturella och normativa värdegrund skolan vilar på. Syftet har i sin tur delats upp i två frågeställningar, om dokumenten har en exkluderande karaktär och om det därmed, utifrån dokumenten, är möjligt att tala om en monokulturell skolkod.

Som metod har jag använt mig av en diskursanalys för att tolka de identitetsformeringar som likabehandlingsplanerna utifrån sin litterära karaktär möjlig- eller omöjliggör. Fyra olika grundskolors dokument från två geografiskt och kulturellt särskiljande delar av Göteborg har jämförts och analyserats utifrån studiens syfte och tillsammans med aktuellt forskning och teoribildning.

Det resultat jag funnit är att likabehandlingsdokumenten inte är så formerande som jag innan trott utan snarare tvärtom med avsaknad av tydliga definitioner. Trots kulturella och geografiska skillnader är dokumenten likstämiga. Alla dokumenten hänvisar till ersatta lagar och nämner ord som trygghet och empati som ska främja arbetet mot diskriminering men sällan hur det praktiskt ska tillämpas. Trots det verkar dokumenten i viss mening exkluderande. Utifrån en syn på språket som verklighetsformande och meningsskapande erbjuder planerna önskvärda formeringar i och med att de är skrivna ur ett visst perspektiv och en viss kontext och därmed oreflekterat utesluter något annat. Många forskare menar att svensk skola är ett uttryck för etnocentrism och har en monokulturell prägel där svenska värderingar oreflekterat behandlas som legitima. I likhet kan likabehandlingsdokumenten vara ett resultat av en verksamhetsidé vars värderingar inte blivit ifrågasatta. Litteraturen behandlar även det som i text och institutionell verksamhet benämns som osynlig etnicitet och strukturell diskriminering som inte gör sig lättidentifierat.

Resultatet överensstämmer även väl med läroplanens fundamentala oförytterliga demokratiska grund och värden som kritiserats för att vara politiskt romantiserade ideal snarare än pedagogisk praxis. Därmed blir definitionsbristen ännu ett dilemma då forskning menar att grundläggande ord som demokrati, värdegrund och likabehandling måste konkretiseras för att ge mening.

Studien har stor betydelse för läraryrket där alla ifrågasättanden är relevanta speciellt av det som tas för givet. Att det som ses som självklart främjande för allas lika rättigheter faktiskt i viss mening verkar exkluderande och formande.

Innehållsförteckning:

INLEDNING	4
<i>Problemformulering:</i>	4
<i>Avgränsning.....</i>	4
<i>Begreppsförklaring.....</i>	5
BAKGRUND	6
VAD SÄGER STYRDOKUMENTEN?	6
<i>Barnkonventionen.....</i>	6
<i>Skollagen.....</i>	6
<i>Läroplanen för de obligatoriska skolformerna, Lpo94.....</i>	6
<i>Skolverkets allmänna råd.....</i>	7
LITTERATURGENOMGÅNG.....	8
<i>Från morgonbön till marknadsiering</i>	8
<i>Institutionell kategorisering och social identitet</i>	8
<i>Vilka är de Andra?</i>	9
<i>Kulturell dominans och svensk majoritetskultur</i>	10
<i>Makthierarkier och strukturell diskriminering</i>	11
<i>Värdegrunden – värdefull eller värdelös?.....</i>	11
<i>Demokratiskt, systematiskt och långsiktigt.....</i>	12
<i>Konstruktionen av den goda demokratiska samhällsmedborgaren.....</i>	12
METOD	15
<i>Ordens makt och maktens ord</i>	15
<i>Diskursanalys</i>	16
<i>Tillvägagångssätt</i>	17
<i>Urval.....</i>	17
<i>Etiska överväganden</i>	17
<i>Studiens tillförlitlighet.....</i>	17
RESULTAT	19
<i>”Kastanjer får plockas när de självmant trillat ner”</i>	19
<i>”Frimodigt utveckla den person man är”</i>	20
<i>”Belöningssystem och aktiv tillsyn”</i>	20
<i>”Skolan är ingen fredad zon”</i>	21
DISKUSSION	23
<i>Tjejbandy och förtroendefulla miljöer.....</i>	23
<i>För vuxenlivet och det sociala klimatet.....</i>	23
<i>En likabehandlingsplan för alla?</i>	24
<i>Mångkultur och monokultur</i>	25
<i>Pedagogiska implikationer.....</i>	25
REFERENSER:	26

Inledning

Skolvärlden är i ständig förändring och nya vetenskapliga discipliner och forskarrön avlöser kontinuerligt gamla tankesystem, kunskapssyner och utbildningsideal. Principen om likabehandling står däremot stadigt och har länge utgjort en huvudtanke inom välfärds- och skolpolitiken.

För tjugo år sedan antog Sverige barnkonventionen som förpliktigar barns bästa. En av konventionens fyra huvudprinciper om barns grundläggande rättigheter fastslår rätten till lika värde; att alla oavsett kön, ålder, etnisk tillhörighet, trosuppfattning, funktionsnedsättning eller sexuell läggning har samma rättigheter. Konventionen är bindande och kan likställas med lag (Utrikesdepartementet, 2006).

Principen om allas lika värde kommer till uttryck även i regeringsformen och andra förordningar. Både nationella och internationella direktiv har gjort att kraven på likabehandling inom utbildningsväsendet stärkts (SOU 2004:50). Den första april 2006 trädde *lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* in (2006:67). Tre år senare, från och med den första januari 2009 är lagen ersatt och likabehandlingsarbetet regleras istället av två regelverk, *Diskrimineringslagen* (2008:567) och ett nytt kapitel i *Skollagen* (kap. 14 a, 1985:1100). Tillsyn över att lagarna följs ansvarar skolinspektionen, diskriminerings- och barnombudsmannen för. Likabehandlingsarbetet ska syfta till att skapa en skola fri från trakasserier, diskriminering och annan kränkning. Varje skola ska enligt 3 kap.16§ i diskrimineringslagen upprätta en likabehandlingsplan och i enlighet med skollagens 14 kap. 8§ upprätta en plan mot kränkande behandling. Planerna kan med fördel sammanföras i en plan om arbetet med barns lika rättigheter och värde. Planen ska innehålla rutiner för hur personalen ska agera om en elev upplever sig diskriminerad, trakasserad eller kränkt. Skolan har skyldighet att utreda vad som hänt och vidta åtgärder för att förhindra att kränkningen fortgår. I planen bör också framgå vem som ska ansvara för uppföljningen och dokumentation av händelsen. Om skolans plan inte lever upp till de krav lagen ställer eller om skolan inte handlar enligt föreskrifterna om kränkande behandling kan skolan bli skadeståndsskyldig (DO, BEO och Skolinspektionen, 2009).

Problemformulering:

Syftet med examensarbetet är att undersöka hur olika skolor i sina handlingsplaner tolkar och tillämpar de internationella och nationella krav om likabehandling som läroplaner, konventioner och förordningar ställer med fokus på de elever som hamnar utanför den svenska majoritetskulturens norm och värdekontext.

Frågeställningar:

- Är dokumenten utformade för alla eller verkar de genom sina formuleringar exkluderande?
- Kan man utifrån dokumenten tala om föreställningen om ett avskilt vi och dem och en svensk skolkod som mono- eller mångkulturell?

Avgränsning

För att avgränsa examensarbetet har jag valt att endast beröra dokumentens litterära karaktär och helt bortse från den process genom vilken de blivit till eller hur de sedan tar sig uttryck i den faktiska verksamheten. Den litteratur och de lagarhänvisningar som nedan beskrivs är även de avgränsade till skolan.

Begreppsförklaring

Nedanstående begreppsförklaringar syftar inte till att ge en enhetlig, allmängiltig definition av begreppen utan vad som för examensarbetet är relevant och kommer användas genomgående i texten.

Diskriminering

När ett barn, av skolan, blir sämre behandlat än andra och missgynnat på grund av de sju diskrimineringsgrunderna; kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning och ålder talar man om diskriminering. Barn kan i juridisk mening inte diskriminera varandra (Skolverket 2009b). Diskriminering kan delas upp i indirekt och direkt diskriminering. Direkt diskriminering talar man om när ett barn till exempel blir fysiskt och verbalt särbehandlat på grund av tillhörigheten till en specifik kategori. När istället barnet missgynnas på grund av skolans regler och rutiner av att behandla alla lika talar man om en indirekt diskriminering. När inte särbehandlingen baseras på någon diskrimineringsgrund talar man istället om kränkning (DO, BEO, Skolinspektionen, 2009).

Diskurs

Det vi valt att kalla verklighet är ett uttryck för en rådande diskurs där vi i sociala praktiker konstituerar mening. En diskurs kan ses som det regel- och meningssystem av språkliga konventioner som i en given kontext legitimerar specifika kunskaper och personligheter men inte andra. Diskursen innehåller alltid en dimension av styrningsambitioner och konstituerar önskvärda sociala identiteter och föreställningar om världen (Bergström och Boréus, 2005).

Etnicitet

Olsson (1999) menar att det inte finns någon allmängiltig definition av etnicitet utan att det kontroversiella begreppet både kan härledas till tillhörighet och det ständiga samhällsproblemet om samlevnad. Skolverket (2002) beskriver etnicitet som ett paraplybegrepp som innefattar olika etniska fenomen som identiteter, kategorier, kollektiv och relationer. Etnicitet föder en vi-känsla och fungerar som gränsdragare mellan ”vi och dem”.

Normalitet

Normalitet är inget statiskt och entydigt begrepp utan något socialt och kulturellt betingat som ständigt konstrueras och rekonstrueras beroende av en given kontext och i relation till det avvikande. Baggens (2006) beskriver avvikelse som en kollektiv handling med en social definition där egenskaper blir tillskrivna individen utav andra. Liknande resonemang för Bartholdsson (2008) som rubricerar normalitet som något vi lär oss. Tideman (2000) i sin tur menar att det finns tre sätt att se på normalitet. Dels finns en statistisk normalitet där det normala utgörs av det mest förekommande, dels en normativ normalitet där det normala utgörs av specifika värderingar, men även en medicinsk normalitet där det friska utgör det normala.

Subjektsposition

Diskursen begränsar individens handlingsutrymme och tillhandahåller specifika regler och positioner att förhålla sig till och handla utefter i sociala sammanhang. I en given kontext finns ett antal subjektspositioner som avgör vem och vad som får sägas (Bergström och Boréus, 2005).

Bakgrund

Skolan har de senaste decennierna genomgått flertalet förändringar och gått från att vara regel- till målstyrd. Genom decentralisering har det statliga ansvaret överlämnats till kommuner, enskilda skolor och arbetslag att själva utefter verksamhetens behov och förutsättningar utforma lokala verksamhetsplaner för att uppnå de mål och riktlinjer som finns i läroplaner och andra styrdokument (Linde, 2001).

Vad säger styrdokumentet?

Enligt lagstiftning är det inte tillräckligt att bara förbjuda diskriminering och annan kränkande behandling. De nya kraven om aktiva åtgärder ålägger alla skolformer skyldighet att bedriva ett målinriktat arbete för att främja lika rättigheter och förebygga och förhindra kränkande behandling. Tillsammans med det åtgärdande arbetet ska det främjande och förebyggande arbetet utifrån den enskilda verksamhetens behov och förutsättningar återspeglas i en årlig plan mot diskriminering och kränkande behandling. Det är huvudmannen, det vill säga den ansvariga kommunala nämnden, som ska se till att ett målinriktat arbete bedrivs för att motverka kränkande behandling och att åtgärder vidtas därefter. Huvudmannen är även den som kan bli skyldig att betala eventuellt skadestånd eller vite om inte lagen efterföljs (Skollagen 1985:1100).

Barnkonventionen

Sverige och 192 andra regeringar har ratificerat FN:s konvention om barns rättigheter och är därmed juridiskt bundna att genomföra den. Konventionen är upprättad för att försäkra det enskilda barnets rätt till liv, utveckling, medinflytande, respekt och för att skydda det mot diskriminering, våld och andra utnyttjanden. Beslut rörande barn ska därmed fattas efter principen om barns bästa och konsekvensanalyser ska genomföras på fattade beslut. En av konventionens huvudprinciper är barnets rätt till ickediskriminering. I konventionens andra artikel kan vi läsa att ”konventionsstaterna skall respektera och tillförsäkra varje barn inom deras jurisdiktion de rättigheter som anges i denna konvention utan åtskillnad av något slag, oavsett barnet eller dess förälders eller vårdnadshavares ras, hudfärg, kön, språk, religion, politiska eller annan åskådning, nationella, etniska eller sociala ursprung, egendom, handikapp, börd eller ställning i övrigt” (Utbildningsdepartementet 2006, s.34).

Skollagen

Skollagen (1985:1100) är upprättad för att säkerställa barns rätt till utbildning. I skollagens andra paragraf framgår tydligt att alla barn ska ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet och att verksamheten ska vara formad i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Därmed ska de som verkar inom skolan särskilt aktivt motverka alla former av kränkande behandling. I det nyligen reviderade kapitel fjorton om *Åtgärder mot kränkande behandling* tydliggörs förbudet mot kränkande behandling. *Skollagen* är baserad på *Diskrimineringslagen* som har till ändamål att motverka diskriminering och främja allas lika rättigheter och möjligheter.

Läroplanen för de obligatoriska skolformerna, Lpo94

Läroplanen reglerar skolans kunskaps-, och fostransuppdrag. I läroplanen för de obligatoriska skolformerna kan vi läsa att ingen i skolan ska utsättas för mobbning, att ”alla som arbetar

inom skolan skall aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper” samt ”visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt” (Utbildningsdepartementet, 1994, s.8)

Skolverkets allmänna råd

I samband med den nya lagen har Skolverket (2009a) gett ut en rekommendation med allmänna råd om hur man utefter författningen bör och kan handla. Råden syftar till att främja en enhetlig rättstillämpning och att påverka utvecklingen i en önskvärd riktning. I råden kan vi läsa att det främjande arbetet som omfattar diskrimineringsgrunderna inte handlar om att identifiera problem utan att stärka de positiva förutsättningar för likabehandling som finns i verksamheten. Det förebyggande arbetet innebär däremot att identifiera riskfaktorer och på så vis minimera och avvärja riskerna för kränkning och diskriminering. Det åtgärdande arbetet innebär rutiner för att upptäcka, utreda, åtgärda, dokumentera och utvärdera alla former av kränkande behandling. Elevers upplevelse av kränkning måste tas på allvar. Skolan är skyldig att utreda så fort de får kännedom om att ett barn på ett eller annat sätt upplever sig utsatt för kränkande behandling oavsett om det finns bevis eller inte. Utredningen ska vara utförlig och belysa det som inträffat och analysera orsakerna till händelsen. Lika väl är det ett måste av skolan att vidta alla åtgärder som krävs för att förhindra fortsatt kränkning (Skolverket 2009b). I de allmänna råden framkommer även den maktutövning diskriminering innebär och att enbart huvudmannen och personalen kan göra sig skyldig till det missgynnandet. Vidare belyser Skolverket att ”i arbetet är det viktigt att analysera vad som står för trygghet, jämlikhet, jämställdhet och rättvisa för barnen och eleverna”, och att ”i planen mot diskriminering och kränkande behandling bör ledningen, personalen och eleverna beskriva hur den egna verksamheten ska vara för att upplevas som en plats där alla respekteras” (Skolverket 2009a s.12).

Den oreflekterade verksamheten kan oavsiktligt genom sin blotta organisation, av till exempel elever, regler och strukturer, bidra till diskriminerande, ogynnsamma och antidemokratiska relationer. I de allmänna råden framgår att ”attityder och föreställningar, uttalade eller outtalade, om vad som är att betrakta som normalt eller onormalt ligger ofta bakom kränkningarna och diskriminering av barn och elever i verksamheten” (Skolverket 2009a, s.12). Det första steget i det förebyggande arbetet menar Skolverket (2009a) är att kartlägga den egna verksamhetens förhållanden. Syntesen av kartläggningen bör sedan ligga till grund för utformandet av planen mot kränkande behandling. I 8§ i Skollagen (14a kap. 1985:1100) kan vi läsa vidare att planen både ska innehålla en redogörelse över de åtgärder verksamheten planerar att genomföra samt en redovisning om hur föregående års åtgärder genomförts. Åtgärderna bör leda till långsiktiga lösningar. Lika viktigt är att formulera konkreta och uppföljbara mål om insatser och ansvarsfördelning samt tydliga rutiner för akuta och uppföljande åtgärder. Eleverna har även enligt förordningen (2006:1013) om *barns och elevers deltagande i arbetet med planer mot diskriminering och kränkande behandling* rätt till att delta i utformandet av planen.

Litteraturgenomgång

I nedanstående avsnitt kommer jag att beskriva den litteratur och de teorier som har en avgörande betydelse och relevans för examensarbetet och kommande resultatredovisning.

Från morgonbön till marknadsiering

Skolan har en historia av nationell fostran till samhörighet och gemenskap med protestantisk prägel och obligatorisk morgonbön. Idén om det goda folkhemmet och den svenska modellen menar Lorentz (2008) fokuserade talet kring ett land, ett folk och en religion i tron på en nationell gemenskap. En avsaknad av invandrapolitik och visionen om att assimilera försatte under lång tid samer i särskilda nomadskolor och andra minoritetsgruppers rättigheter begränsade med argument som att flerspråkighet leder till rotlöshet. Därmed har inte jämlikhet alltid varit ett eftersträvansvärt ideal, utan både inhemska minoritetsbefolkningar och invandrare har länge fallit utanför samhällets ramar. Först på sextioalet börjar Sverige eftersträva jämlikhet mellan svenskar och invandrare (Skolverket 2002).

Kennert Orlenius (2001) talar om det paradigmskifte som skett där skolan gått från att vara en monokulturell mötesplats för moralisk uppfostran och auktoritetstänkande till att vara en mångkulturell skola med demokratisk fostran och frihetsideal. Enligt sociologiprofessorn Mats Börjesson (2003) har det under de senaste åren skett en marknadsiering av skolan. I och med ökningen av antalet friskolor har skolan blivit konkurrensatt. Vidare konstaterar Börjesson en pedagogisk exklusivitet och åsyftar hur viktig skolans profilering och framställning har kommit att bli i och med nya intagningsprinciper och privatiseringen av skolan. Börjesson menar att skolan allt mer använder sig av olika –ismer och signalord för att påvisa sin profil.

Institutionell kategorisering och social identitet

I Statens offentliga utredning om *Utbildningens dilemma* (SOU 2006:40) konstateras att skolan manifesterar modernistiska ideal om frihet, upplysthet och jämlikhet samtidigt som skolan i praktiken utgör en institution som begränsar individens handlande.

Börjesson (2003) framhåller att världen alltid tolkas genom kulturellt schabloniserade raster. För att göra världen hanterbar har en ordning av generaliseringar och kategoriseringar skapats. Förmågan att generalisera menar Wellros (1998) skapar ordning i ett kognitivt kaos och förmågan att kategorisera hjälper oss att dra tydliga gränser. Genom att strukturera och på så vis kategorisera världen påpekar Schjellerup Nielsen (2006) att utanförskap föds. Hjørne och Säljö (2008) argumenterar för att institutioner har ett behov av kategorier för att kunna fullfölja sina uppgifter. Användandet av kategorier och klassificering menar de båda är en grundläggande komponent i kunskapsbildning och institutioners, som skolan, upprätthållande. Ytterligare framför Hjørne och Säljö att institutioner skapar och tillskriver identiteter som påverkar självuppfattningen och relationen till andra. Identitet är inte något eleverna inneboende har utan något som de tillskrivs och som många både för sig själva och andra lever upp till. Epitetet elev menar de är förknippat med flertalet förväntningar, önskvärda beteenden och handlingar. Stier (2009) menar att vi har ett psykologiskt behov av en identitet. I dialog med betydelsefulla andra formas vår identitet och förståelse av oss själva och andra. Genom andras erkännande eller icke-erkännande definierar vi oss själva. Jaget blir till i relation till duet. Känslan av en identitet påverkas av schablonartade stereotypier som florerar i samhället och bestämmer hur vi kategoriserar, bemöter och förstår andra (Skolverket, 2002). Hjørne och Säljö menar att ”ha en identitet” i skolans värld innebär att bli placerad och kategoriserad. Känsla av identitet kan således ses som både en anpassningsfunktion och en

kategoritillhörighet (Parzsyk 1999). Med hjälp av språket konstrueras identiteter i och med de kategorier vi benämner och placerar oss själva och andra i.

Den institutionella identitetsformeringen har två sidor menar Hjärne och Säljö (2008) med hänvisning till vad Hacking kallar loopingeffekten. De kategorier vi använder för att förklara världen har avgörande betydelse för hur vi ser den. Resonemanget innebär en cirkularitet i vårt sätt att tänka och varsebli världen. Att vi handlar utifrån kategorier som vi ser som funktionella och giltiga. Lahdenperä (2001) beskriver organisation, lärare och undervisningsmaterial som institutionaliserande verktyg och menar att de verkar för att förmedla kulturella koder som institutionens aktörer anammar och lär sig använda som de förväntas.

Vilka är de Andra?

Elmeroth (2008) skriver om ett ”antingen eller” och menar att vi allt för ofta delar upp världen i motsatspar, dikotomier som skapar ett vi och dem. Olikheterna måste tydliggöras för att kategorierna ska bli meningsfulla fortsätter Elmeroth som menar att en grupp tillhörighet blir meningsfull först när den kan kontrasteras mot en annan. Lorentz (2008) skriver att vi lärt oss tala genom dualiteter i form av ett vi och dem. Därmed har kategorier kommit att bli funktionella, identitetsformerande och normalitetsbestämmande.

Genom yttre markörer och attribut kan vi påvisa tillhörighet till de grupper vi vill identifiera oss med och särskilja och distansera oss från de grupper vi inte vill tillhöra. Elmeroth (2008) belyser att vardagliga möten alltid är föremål för makt där individer kategoriseras och placeras i olika maktpositioner. Detta bidrar till att upprätthålla en maktordning av olikhetsskapande och social orättvisa. Genom att tilldela vissa grupper mindre makt och tillskriva dem olika icke-kategorier konstruerar vi de Andra. Tanken om ett avskilt vi och dem har rötter i kolonialtiden då västvärlden urskiljde sig genom att fritt erövra och exploatera. Västvärlden sågs som rationell medan Orienten betraktades som irrationell och mystisk. Det normala är alltid beroende av det avvikande. Föreställningen om de Andra existerar just för att vi handlar som om den existerade, menar Elmeroth som anser att institutioner föder en strukturell förståelse och en form av kollektiva tankemönster som elever tillägnar sig. Tyvärr är det så, skriver Elmeroth (2008) att flerspråkiga elever både i forskning och av det övriga samhället ofta betraktas som just de Andra.

Elmeroth (2008) använder sig av begreppet etnisk maktordning för att påvisa de hierarkiska maktsystem som är avgörande för individers etnicitet. Det finns två olika sätt att betrakta etnicitet fortsätter Elmeroth. Utifrån ett essentialistiskt perspektiv ser man etnicitet som individbundet och inte som något som styrs av yttre förutsättningar och förändringar. I motsats betraktas etnicitet utifrån ett konstruktionistiskt synsätt som socialt konstruerad och resultat av kulturella processer.

Majoriteten besitter ofta tolkningsföreträdet. Att behandla alla lika blir på så vis enligt Elmeroth utifrån ett maktperspektiv att alla behandlas utifrån majoritetens krav och behov, det vill säga de ”svenska behoven”. Att tala om barns olikheter menar å andra sidan Christina Baggens (2006) kan neutralisera och osynliggöra de föreställningar om normalitet som präglar verksamheten. Parszyk (1999) lyfter fram att behandla alla lika exkluderar elever. Instämmande resonemang förs i läroplanen som menar att undervisning aldrig kan ”utformas lika för alla” (Utbildningsdepartementet 1994 s.4).

Myndigheten för skolutveckling (2003) framhåller att var femte elev upplever sig ha blivit utsatt för etnisk kränkning. Av de elever med utländsk bakgrund är antalet fler och så många som var fjärde elev har känt sig etniskt kränkt. 14% av eleverna upplever att lärare kränker med etniskt nedsättande ord. Myndighetens granskning har även påvisat att så många som 86% av eleverna anser att skolan inte har uppmärksammat frågor om etnicitet och etnocentrism tillräckligt, att det allt för ofta stannar vid att vara korta punktinsatser. I en publikation från Skolverket (2002) framgår att minoritets elever marginaliseras om man ser till kulturella skillnader. De menar att skolan är kompensatorisk snarare än komplementär och att minoritets eleverna allt för ofta tvingas assimileras till den svenska normen.

Kulturell dominans och svensk majoritetskultur

Mångkulturalismen i skolan menar Skolverket (2002) måste relateras till makt-, segregerings- och diskrimineringsdimensioner. Skolverket framhåller i sin publikation att det finns en osynlig svensk etnicitet som allt för sällan granskats. I Statens offentliga utredning *Utbildningens dilemma* (SOU 2006:40) konstateras paradoxalt nog att svensk skola generellt kopplas till välfärd samtidigt som den alstrar diskriminering utan någons uttalade avsikt.

Hans Olof Gustavsson (2001) konstaterar utifrån studier ur ett pedagogiskt interkulturellt perspektiv att skolan är en plats där det svenska majoritetssamhällets värderingar kommer till uttryck många gånger. Gustavsson menar därmed att skolan är monokulturell och att den likvärdiga värdeneutrala kunskapssynen är ett uttryck för etnocentrism. Gustavsson (2001) understryker att skolan reproducerar svenska värderingar och moralföreställningar som många gånger är irrelevanta för elever med annan än svensk bakgrund. Gustavsson menar att det är viktigt att inta ett holistiskt perspektiv där lärande och undervisning ses i relation till kultur och samhälle. Skolan är en mötesplats där aktörerna har ett ömsesidigt beroendeförhållande. Eleverna är beroende av lärarna och lärarna är beroende av eleverna. En förutsättning för skolans verksamhet är just att det finns både de som lär ut och de som lär in. På samma sätt beskriver Elmeroth (2008) båda parternas beroende av den kultur som råder i skolan.

Generellt kan Sverige ses som ett individualistiskt samhälle där den kritiskt reflekterande, analyserande och aktiva individen står i centrum menar Gustavsson (2001) vilket kan utgöra en problematik för individer från mer kollektivistiska kulturer. Kultur är nära sammanlänkat med kommunikation och världsuppfattning. Sociologilektorn Jonas Stier (2009) menar att kulturen sätter gränser för vad vi kan tänka. Stier betonar att vi inte kan frikoppla oss från kulturen och att vi sällan reflekterar över dess påverkan på vårt handlande. Kultur kan betraktas som social grammatik menar pedagogikforskaren Ing-Marie Parszyk (1999) som studerat minoritets elevers existentiella villkor i den svenska skolan. Parszyk menar att kultur i skolkontexten är ett förhållningssätt som både kan vara vägledande och missvisande. Young talar om kulturell dominans för att beskriva hur majoritetens erfarenheter och perspektiv görs legitima och eftersträvansvärda för minoriteter. Den kulturella dominansen utgör en måttstock och bedömningsghierarki som gynnar de måttstocken är utformade efter (SOU 2006:40).

Antonio Gramsci använder sig av begreppet hegemoni för att förklara det tillstånd där samhällsuppfattningar inte utmanas trots att det råder underordning. Skolans utformande av föreställningar och värderingar kan därmed innebära maktutövning (i Bergström och Boréus 2005) Diskriminerande föreställningar har blivit så vanligt förekommande att de reducerats till vad Gramsci betecknar det ”sunda förnuftet”, det vill säga att det tas för givet och lämnas ofreflekterade utan argumentation. På så vis menar Mattson att det råder konsensus om sanningen och att ideologier naturaliseras till vedertagen kunskap (Mattson i SOU 2006:40).

Makthierarkier och strukturell diskriminering

Franck (2003) skriver om en universell rätt att uppleva mening och menar att alla etiska och moraliska förhållningssätt bör tolkas därefter. Maktutövningen som sker i skolan måste ske med ansvar för hur man beskriver och talar om andra människor menar Hjärne och Säljö (2008) som skriver om ett epistemiskt ansvar. De menar att barn har en svag ställning i samhället och att de ofta får stå tillbaka för vuxnas oreflekterat ägda privilegium att tolka barnen.

För att påvisa den bärande princip diskriminering utgör för samhället använder sig Elmeroth (2008) av begreppet strukturell diskriminering. Elmeroth ser strukturell diskriminering som avgörande för makt- och resursfördelningen och relationerna mellan individer och grupper. Det är rådande maktstrukturer som leder till diskriminering och upprätthållandet av en underordning. Förutsättningarna är på förhand bestämda understryker Elmeroth. Strukturell diskriminering är ett demokratiskt problem för hela samhället som innebär att principen om människors lika värde inte upprätthålls (SOU 2005:56). Hur arrangerandet av institutioner sker, med dess formella och informella maktstrukturer, rutiner och arbetsätt, blir på så vis ett uttryck för strukturell diskriminering. Diskriminering måste ses i ljuset av ideologiproduktion menar de los Reyes (SOU 2006:40).

Värdegrunden – värdefull eller värdelös?

Ordet ”värde” har en positiv betingning och betecknas av många som eftersträvansvärt. Linde (2001) beskriver två sorters värden, dels konvergenta, oförytterliga värden som representerar de instrumentella värden som i sig utgör ett mål som vi kan återfinna i de flesta kulturer och religioner och som även finns nedtecknade i FN:s konvention om mänskliga rättigheter. Dessvärre finns, så länge världen inte är i harmoni i motsats till de enhälliga, konvergenta värdena vad Linde beskriver som divergenta värden som utgör de värden som genom olika ideologiska och normativa etiska system skiljer våra värderingar åt. Pedagogikprofessorn Pirjo Lahdenperä menar att allt vi gör styrs av värderingar som kan motiveras men aldrig bevisas. Gemensamma värderingar markerar tillhörighet och är en central del av kulturen. De skapar värdighet, mening, samhörighet och bidrar till att bevara den sociala ordningen. Därtill, skriver Lahdenperä att värderingar verkar identitetsformande och jagförsvarende. Med hjälp av kollektiva, jagstärkande värderingar positionerar och särskiljer vi oss från det som inte är vi, de Andra. Lahdenperä beskriver värdegrunden i skolan som etnocentriska värderingar som åsyftar att stärka en nationell identitet genom samhörighet och avstånd. Liknande resonemang för Runfors som betraktar skolans värdegrundsarbete som en strävan att forma eleverna så de överensstämmer med värdegrundens individualistiska ideal om jämställdhet (SOU 2006:40). Gustavsson (2001) anser att det i ett kulturellt homogent samhälle är svårt att identifiera sina värderingar och att de ofta ses som självklara, objektiva sanningar som måste kontrasteras för att uppmärksammas. Sverige är inte längre, om det någonsin varit, ett kulturellt homogent samhälle och även om värderingar ifrågasatts betonar Gustavsson att de svenska värderingarna gjorts till en allt för stark norm för hur man ska betrakta andra. I och med att värderingarna ses som universella och självklara döljs den oreflekterade maktasymmetrin de bygger på (SOU 2006:40). Att vi allt för ofta ser våra egna värderingar som logiska, rationella och sanna menar Lahdenperä (2001) utgör en fara som leder till att vi betraktar de med skilda värderingar som inkompetenta och annorlunda. Lahdenperä åsyftar att barn med annan uppfattning och bakgrund måste assimileras och anpassas till de svenska värden och den demokratiska grund svensk skola bygger på. Det kan leda till att eleven hamnar i en lojalitetskonflikt mellan skolan och föräldrarnas värderingar poängterar Lahdenperä.

Enligt läroplanen ska värdegrunden utgöra ett fundament för skolans verksamhet. Läroplaner är politiska dokument och representerar enligt Orlenius (2001) en kodifiering och spegling av samhällets värderingar och föreställningar. Orlenius menar att den värdegrund vi känner till i läroplanerna förespråkar en värdeobjektivism och är ett uttryck för politisk romantik med syfte att disciplinera. De värden som proklamerats är kulturellt betingade menar Orlenius och synonyma med människosyn. Liknande resonemang för Linde (2001) som beskriver värdegrunden som ett uttryck för vad de svenska tolkningsföreträdarna anser vara viktigt och värdefullt. Linde anser att värdegrunden har för intention att förankra individer kring de livsideal och regler som präglar vad han benämner den svenska traditionen och folksjälen.

Ordet värdegrund har bara funnits i allmänt bruk ett tiotal år, men är en desto viktigare del av pedagogisk praxis. Ordet i sig är innehållslöst påpekar Lahdenperä (2001) som anser att värdegrunden måste artikuleras och konkretiseras för att ge mening. I *Utbildningens dilemma* (SOU 2006:40) konstateras efter studier av lärares attityder och inställningar till värdegrundsarbete att synen på värdegrunden är motstridig. Samtidigt som värdegrundsarbetet enligt studiens lärare omfattar jämställdhet, solidaritet och lika värde finns en uppfattning om värdegrunden som ett fostrans- och disciplineringsprojekt.

Skolan är ingen värdeneutral plats understryker Elmeroth (2008). Linde (2001) menar att läroplanens värdegrundstext är en direktiv text som påvisar ett förhållningssätt för lärarna som kan läsas som normativ etik. Vidare menar Linde att det är viktigt att ifrågasätta vilken roll och vilket syfte skribent och läsare har. Han menar att texten kan ha både ett demonstrativt och ett visionärt syfte som visar på både vad skolan står för och vad som vore det ideala. Utifrån ett tankeexperiment konstaterar Linde att den svenska värdegrundstexten är omöjlig att exportera och applicera på exempelvis en afrikansk kultur. Värdegrundstexten har ett alldeles för starkt inslag av västerländsk kontext och tradition som härstammar från ett senindustriellt samhälle med behov av inifrånstyrda individer med självkontroll. Linde poängterar att om inte värdegrundstexten är svensk så är den åtminstone uppkommen i västvärldens mer ekonomiskt och industriellt utvecklade del.

Demokratiskt, systematiskt och långsiktigt

Arbetet med att motverka kränkande behandling är en del av demokratiuppdraget. I en publikation från Myndigheten för skolutveckling (2003) framhålls uppdragets olika delar, att skolan ska verka för att främja elevers delaktighet och demokratiska lärande utifrån demokratiska arbetsformer, men även förankra demokratiska värden och värdegrunden i syfte att utveckla demokratiska medborgare.

I Skolverkets allmänna råd framgår att ”det målinriktade arbetet bör utgå ifrån det övergripande uppdraget att verka för demokratiska värderingar, mänskliga rättigheter, likabehandling och trygghet” samt ”bedrivs systematiskt och långsiktigt, rikta sig till alla samt vara en naturlig del av det vardagliga arbetet” (Skolverket 2009a, s.11). I likhet med det uttalandet kan vi i läroplanen läsa att ”skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola känner till grunderna för samhällets lagar och normer och vet sina rättigheter och skyldigheter i skola och samhälle” (Utbildningsdepartementet 1994, s. 15).

Konstruktionen av den goda demokratiska samhällsmedborgaren

I Lpo94 omnämns demokrati åtskilliga gånger, i läroplanens inledande mening står klart och tydligt att ”det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund” (s.3). Vidare framgår skolans viktiga uppgift vad gäller ”att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande

värden vårt samhällsliv vilar på”, det vill säga ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet mellan svaga och utsatta” vilket sker i överensstämmelse med ”kristen tradition och västerländsk humanism” (Ibid, s.3). På samma sätt kan vi läsa i Göteborgs skolplan (2009-2010) att ”demokratin vilar på en människosyn grundad i erkännande av allas lika och unika värde och kräver respekt för olikheter och mångfald”. Romhed (1999) menar att demokrati kommit att bli ett vackert honnörsord som många är överens om men som saknar en allmängiltig betydelse. Om vi varit eniga om allt hade demokrati varit överflödigt skriver Romhed som ifrågasätter vad vi menar med begreppet och om skolan har möjlighet till eller ens önskar vara demokratisk. Vidare kritiserar han läroplanens inledande text och menar att det snarare är poesi än verklighet.

Schjellerup Nielsen (2006) talar om de retoriska mönster av sociala regler, vanor och positioner som finns i skolan och som ger upphov till att skolan producerar, reproducerar och cementerar olikheter. Därmed menar Schjellerup Nielsen att skolan är en plats för strukturell marginalisering. I likhet konstaterar författarna av Skolverkets (2002) publikation om likvärdighet att skolan reproducerar normer och ideal genom att den både markerar olikheter i ett ”vi och dem”-tänkande samtidigt som den markerar och proklamerar likhet i yttranden som ”här behandlar vi alla lika”. Vidare konstaterar de att skolan ofta styrs av problem istället för möjligheter och att problem ofta kategoriseras och generaliseras till specifika grupper. På så vis skapar och befäster skolan stereotyper.

Föreställningen om normalitet skapar och begränsar individens handlingsutrymme menar Åsa Bartholdsson (2008) som betraktar normalitet som en dynamisk process som lärs in genom socialisation. Hon beskriver det som en kontextbunden, livslång, interaktiv process där kulturell och social kompetens förmedlas och lärs in. Bartholdsson förespråkar två aspekter av socialisationsprocessen utifrån Lovschal Niensens begrepp, hon talar dels om en självlärd, erfarenhetsbaserad autodidaktisk socialisation där individen själv skapar mening i olika samspel. Den andra aspekten, som löper parallellt med den autodidaktiska benämns didaktisk socialisation och åsyftar den process där andra genom disciplinerande praktiker formar individen i en viss riktning utifrån specifika värden. Bartholdsson menar att elever i skolan utsätts för en tredubbelt vuxenorienterad socialisation eftersom socialisation definieras av vuxna, utförs av vuxna och ska leda till forandet av framtida vuxna. Elevsocialisationens mål är, fortsätter Bartholdsson, att eleverna internaliserar skolans normer och förväntningar som sina egna inre sanningar och på så vis blir ”sig själv” i harmoni med skolans vision av elevskap. Att vara ”sig själv” är en normalitetsmanifestation påpekar Bartholdsson som menar att elevers anpassning till skolan föder en ordning som bibehåller maktrelationer. Wellros (1998) åsyftar förmågan till självdisciplin som det yttersta kriteriet av socialisationen då individen handlar efter vad omgivningen ser som önskvärt utan yttre kontroll. Individen handlar efter kollektiva ideal och överenskommelser. Säljö (2000) menar att skolan utgör en av samhällets komplexa kommunikativa praktiker där handlingsmönster tas förgivna och reproduceras då aktörerna vet vad som förväntas och beter sig därefter. Franck (2003) menar att den som inte följer de sociala koderna straffas med sanktioner och betraktas som avvikare.

Samhället vill genom skolan manifesteras värderingar menar Gustavsson (2001). Genom att studera likabehandlingsdokument har Elmeroth tagit fasta på att många skolor fokuserar på den del av lagen som riktar sig mot att motverka diskriminering. Hur alla barns rättigheter ska främjas tycks vara svårare att formulera och hamnar ofta i periferin. Elmeroth förklarar svårigheterna genom att påpeka att skolsystemet genomsyras av en monokulturell norm. Om ”svenskhet” är en norm är Sverige ett monokulturellt samhälle konstaterar Lahdenperä (2001) som påengter att det i monokulturella samhällen inte finns plats för andra kulturella

uttryckssätt. Lahdenperä förespråkar en kulturrelativistisk medvetenhet där det är möjligt att ta ett steg utanför den egna kulturen och inte betrakta den som mer "riktig" än någon annan kultur. Liknande förespråkar Elmeroth (2008) ett interkulturellt förhållningssätt och en erkännandets pedagogik där olika kulturer tillvaratas.

Filosofen och postmodernisten Michael Foucault menar att institutioners som skolan faktiska roll är att verka normaliserande och disciplinerande. Andra postmodernister hävdar att absoluta värden, objektiv moral och universell etik inte kan existera. Att de enbart är ett resultat av sociala överenskommelser och konstruktioner. Ett homogent samhälle är enligt postmodernisterna en utopi (Bergström och Boréus, 2005). Postmodernism är inget perspektiv skriver Bondestam (2007) som menar att det snarare är en mångfald trender och influenser som florerar i vetenskapliga, politiska och sociala sammanhang. Bondestam menar att postmodernismen är ett svar på utvecklingen efter och kritiken mot modernismens universella, mekaniska verklighetsuppfattning.

Metod

Som metod har jag valt att göra en diskursanalys av år 2009 likabehandlingsdokument från fyra skolor i två geografiskt och socialt särskiljande stadsdelar i Göteborg. För att hitta en bra jämförelsepunkt är två av skolorna belägna i den etniskt homogena centrumregionen och de andra två i stadens mer mångetniska ytterområde. Dokumenten är alla publicerade på Göteborgs stads hemsidor och berör alla i någon form de tidiga årens grundskoleelever varav ett av dokumenten även innefattar förskoleverksamhet och ett annat även grundskolans senare år. Det resulterar i en skillnad av omfång och ordval då ålderskillnaden är relativt stor. Ofta är det så att den enskilda skolan har gått ihop med andra skolor och istället utformat ett dokument för skolområdet. Ytterligare ett dilemma är att den lagstiftade årliga revideringen av likabehandlingsdokumentet inte verkar vara av högsta prioritet då mycket av det som finns att hitta är inaktuellt med flera år på nacken.

De fyra dokumenten har alla en kommunikativ, och till viss del direktiv karaktär och vill förmedla ett budskap om likabehandling och hur det ska se ut och gå till. Med utgångspunkt i tidigare forskning om språkets meningsbärande och meningsskapande struktur kan utformningen av dokument som likabehandlingsplaner innehålla önskvärda kategorier och identitetsformeringar och på så vis missgynna eller gynna olika elever i deras elevskap.

Genom att granska de olika dokumenten hoppas jag finna likheter och olikheter i val av formulering, utformning och visioner som påverkan och skapar konsekvenser för de elever som inte utgör normen för den svenska majoritetskulturens värderingar.

Ordens makt och maktens ord

I dagens samhälle är informationsflödet stort och text massproduceras i olika former. Text är det språk som konstituerar hela vår världsuppfattning genom att både verkar produktivt och meningsskapande skriver Parszyk (1999) som betraktar text som en kulturprodukt och representant för en specifik tidsandas väsentligheter. Bergström och Boréus (2005) framhåller att all text är skriven av människor, för människor, med ett specifikt budskap som medvetet och omedvetet speglar föreställningar, aldrig verklighet. De understryker att text i sig inte är makt utan ett redskap som reproducerar och ifrågasätter exempelvis makt. På samma sätt skriver Elmeroth (2008) att ord aldrig är objektiva utan konstruktioner av en specifik social och kulturell kontext där ordet fått innebörd och mening. På så vis är begrepp och definitioner aldrig neutrala. Språkforskaren Norman Fairclough argumenterar för hur idé och informationsinnehållet i en text kan vara både betonat, nedtonat, underförstått och frånvarande (SOU 2006:40).

Text kan användas som ett medel för att sortera och kategorisera fortsätter Elmeroth som menar att text ofta konstruerar polariserade bilder av verkligheten. Börjesson (2003) skriver om text som både konstruerat och konstruerande, text finns i verkligheten samtidigt som textens innehåll föreställer verkligheten. Språk representerar verkligheten och gör anspråk på att förklara den menar Börjesson. Begreppet intertextualitet syftar till hur texter relaterar till varandra, exempelvis hur tidigare texter och formuleringar överlever och bli representanter i nya texter (Bergström och Boréus, 2005). Säljö (2000) framhåller att texter i vid utsträckning styr hur vi ger och tar mening i institutionaliserad kommunikation. Säljö menar att texter föder kommunikativa praktiker och på så vis ett specifikt sätt att handla.

Med sociala praktiker avses diskursens relation till makt och ideologier. I varje social praktik finns just en dimension av makt menar Bergström och Boréus (2005). Den kritiske realisten

och filosofen Michel Foucault valde att förklara makt som något vi varken har eller äger utan något som skapas i de rum individerna utgör. Makt produceras och reproduceras i sociala praktiker där strukturer och positioner skapar potentialer för makt och utövanderätter. Hanna Arendt menar i likhet med Foucault att makt är en dynamisk process som förutsätter kompetenta, kommunicerande aktörer som i mötet skapar möjligheter att förändra (Foucault och Arendt i Bergström och Boréus, 2005). För att maktutövning ska äga rum och för att maktrelationerna ska fungera menar Bartholdsson (2008) att de måste uppfattas som legitima av de som står under makten. Vidare talar Bartholdsson, utifrån ett foucaultianskt perspektiv på maktutövning som normaliserande, disciplinerande och nyttiggörande om vänlig maktutövning. Maktutövning behöver inte innebära enbart ett förtryck anser Bartholdsson som i likhet med Foucault kan se maktutövning som något positivt och produktivt. Utifrån studier av relationen mellan makt och vetande talar Foucault om sanningsregimer för att påvisa den för-givet-tagna "sanning" som diskursen skapar, upprätthåller och styr vårt sätt att förstå och tänka om världen (i Elmeroth, 2008).

Diskursanalys

Diskurser är nytänkande och skapar logik och sammanhang menar Börjesson (2003). På så vis är individen diskursivt formad och kulturellt förstådd. Enligt Börjesson bidrar analyser av diskurser till en större förståelse av hur verkligheten blir till. Han menar att det med diskursanalysen är möjligt att förstå villkoren för en viss förståelseform och vidare hur mening definieras. Diskursen föregår verkligheten menar Börjesson som ser diskursen som skapare av "sanningseffekter" och begränsare av det tänkbara.

Elmeroth (2008) menar i enlighet med Fairclough att identitet är en diskursiv position som styrs av de i samhället som har makten över de hierarkiska kategorier som de vardagliga diskurserna skapat. De grupper som har makt konstruerar enligt Elmeroth handlingsramar, roller och subjekspositioner för de som inte har makt. Identitetskonstruktionen utgörs av en sammansmältning av självbild och andras uppfattning. I diskursen finns ett maktperspektiv. Genom olika processer som Bergström och Boreús (2005) i enlighet med Foucault benämner utestängningsmekanismer kontrolleras individerna så fort diskursen skapas. Sådana mekanismer kan till exempel vara när något definieras som förbjudet, traditionellt, avvikande, sjukt, rätt eller fel.

Diskursanalysen fokuserar inte relationer mellan grupper utan de språkliga uttryck som kan beskrivas som diskursiva relationer. Relationer som regleras av institutionaliserande praktiker. Istället för avspeglningar av den materiella verkligheten kan idéer betraktas som något, förutsatt ett språk som organiserar den sociala verkligheten. Språket bidrar till att forma verkligheten och inte återge den. Laclau och Mouffe talar om tecknens betydelse och belyser processen där tecknen får mening som ett diskursivt skapande och hotande. Diskursen, menar de fixerar en viss betydelse hos tecken samtidigt som betydelseskiften hos tecken kan hota diskursens stabilitet. Enligt Laclau och Mouffe råder betydelsekrig och antagonism i diskursens kamp om mening och meningsbärare (i Bergström och Boréus, 2005).

Diskursanalys som metod har kritiserats av många och forskarna är oense om diskursens relation till verkligheten, vad man egentligen kommer åt med språket, hur avgränsande diskursen är och att diskursen aldrig påbjuder objektiva fakta (Bartholdsson, 2008 s.53). Diskursanalys som metod har både sina begränsningar och möjligheter. En av många faror med diskursanalys är att den kan bekräfta och förtydliga föreställningar. En annan att metodens ställningstagande att reducera identitetsfrågor till den materiella nivån leder

diskursanalysen till en idealistisk position där verkligheten reduceras till idéer. Ytterligare en svårighet utgörs av diskursanalysens relativistiska karaktär och svårigheten att inta en position utanför diskursen. Vart gränsdragningen mellan diskursiv och icke diskursiv dras i diskursanalysen och hur analysen väljer att hantera det icke diskursiva innebär ännu ett problemområde (Bergström och Boréus 2005).

Trots att många menar att en diskursanalys har svårt att täcka in samhällets aktörer har jag valt den metoden eftersom den överensstämmer bra med syftet om att studera de olika likabehandlingsdokumentens struktur. Ett komplement för att täcka in den faktiska verksamheten och aktörernas uppfattning kunde givetvis ha varit att göra intervjuer. Eftersom det, som tidigare nämnts, är språkets betydelse som konstruerare av mening jag vill studera borde diskursanalys vara mest relevant. En alternativ metod, som hade täckt in större jämförelser och ett annorlunda resultat kunde givetvis varit en komparativ studie över tid med jämförelser av likabehandlingsplaner före och efter den nya lagstiftningen.

Tillvägagångssätt

De olika dokumenten har lästs och ställts i relation till rådande teorier, forskning och lagskyldigheter inom skolan med avseende på likabehandling. Formuleringar, förekomst och framställning har ställts mot varandra för att visa på skillnader och likheter men även för att få svar på mina frågeställningar. Naturligtvis är analysen av dokumenten och tidigare angiven forskning ofrånkomligt föremål för min subjektiva tolkning. Vad det gäller dokumenten har jag försökt att så gott det går betrakta de olika dokumenten neutralt som skrivna av vilken skola som helst. Jag har ingen relation till någon av skolorna men har som alla specifika preferenser och ståndpunkter som i detta fall försökt skuffas undan.

Urval

De fyra valda skolorna utgör alla skolor som valt att publicera sin likabehandlingsplan gällande år 2009 på internet. De är valda utifrån syftet med examensarbetet och representerar två kulturellt och etniskt differentierade områden av samma stad. Varför skolorna är just fyra till antalet är för att jag vill få en större jämförelsebas än om det endast var en skola från varje stadsdel, och orsaken till att det inte är fler är bristen på reviderade och publicerade dokument för det aktuella året.

Etiska överväganden

I riktlinjer från Vetenskapsrådet ska studier som berör människor ha ett frivilligt samtycke av de inblandade. Grundläggande är att det måste ske med respekt för människovärdet och de mänskliga rättigheterna. Människans välfärd ska ge företräde i insamlandet, behandligt och publicering av material (<http://www.codex.vr.se/manniska5.shtml>). Med tanke på att likabehandlingsplanerna är allmänna, offentliga dokument och att skolan är en offentlig institution har skolornas namn inte fingerats. Studien berör heller inte i direkt mening enskilda personer eller andra känsliga uppgifter. Därmed har skolorna inte informerats om studien eller lämnat sitt samtycke. I och med dokumentens offentliga karaktär finns heller ingen information som behövs behandlas konfidentiellt eller med större aktning.

Studiens tillförlitlighet

Hur tillförlitligt resultatet är låter sig inte lätt avgöras, tanken med examensarbetet har mer varit att göra en ansats till att förklara hur komplex komponenten av likabehandling är i

skolan och hur betydelsebärande och formande ord faktiskt kan vara. Viktigt att ha i beaktande är att planerna inte representerar hela skolans arbete om likabehandling och att det kan finnas många kompletterande dokument likaväl som att goda formuleringar i ord inte förutsätter en god verksamhet. En stor felkälla är den åldersdifferens de olika dokumenten har vilket gör resultatet mindre representativt för en specifik verksamhet som var min tilltänkta utgångspunkt. Vad gäller reliabilitet och mätnoggrannhet finns tveksamheter i studiens kvalitativa karaktär, bristen på kvantifierbara resultat och den slutprodukt av tolkningar studien utgör. Avsaknaden av en entydig mätmetod och det faktum att diskursanalysen aldrig kan bli allmängiltig sänker studiens reliabilitet. För att öka noggrannheten har jag försökt betrakta och behandla alla dokumenten lika och upprepade gånger läst och tolkat dem. Studiens validitet i sin tur är relativ. I och med att jag inte har hittat de dokument jag från början hoppats på och att mätningen därmed inte täcker den specifika elevgrupp jag tänkt innebär att validiteten blivit lägre. Däremot vill jag anse att studien har en god generaliserbarhet då det samstämmiga resultatet kan appliceras på olika skolor och elevgrupper (Stukát 2005).

Resultat

Nedan presenteras och refereras de delar av de fyra likabehandlingsdokumenten som är relevanta för examensarbetets problemområde och frågeställningar.

I samtliga likabehandlingsplaner hittar vi en nolltolerans mot kränkande behandling, men hur tillvägagångssätten ser ut i de fyra verksamheterna är inte lika väldefinierat. Linde (2001) som har granskat läroplanens värdegrundstext ifrågasätter vem som föreskriver vad för vem och med vilken rätt. Samma funderingar är nödvändiga att applicera på de olika skolornas likabehandlingsdokument. Lika viktigt är att inte betrakta någon kategori som enhetlig eller allmängiltig utan som resultat av maktstrukturer, hierarkier och privilegier över tolkning och bestämmelser.

”Kastanjer får plockas när de självmant trillat ner”

Mitt i centrala Göteborg, ett stenkast från Avenyn ligger Gustaviskolan som omfattar 85 elever från förskole- till tredjeklass. Likabehandlingsdokumentet för Gustaviskolan innefattar även förskola och fritidshem.

I dokumentet kan vi läsa att skolans vision är att ”alla barn och elever har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter oavsett könstillhörighet, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder”. Sedan följer i dokumentet ett antal uppräddade mål om att exempelvis ”ett kontinuerligt arbete bedrivs för att främja likabehandling”, att ”uppträdande som kränker barns eller elevers rätt /.../ inte förekommer” och att ”lokaler är utformade så att de ger goda förutsättningar för alla barn och elever”. Därefter tydliggörs att ”planen är väl känd av alla på skolan”, att ”elever och personal deltagit i utformandet” och att ”alla barn och elever informeras regelbundet och återkommande om lagen om diskriminering och annan kränkande behandling”.

Vidare i det tolvsidiga dokumentet framgår att ”all form av kränkande behandling som trakasserier, diskriminering och hot tolereras inte”. ”Vem som tar ansvaret i varje konkret situation varierar”, all personal ska ha ”erforderligt beredskap”. Därmed krävs att ”rastansvariga är aktiva, engagerade, lyssnar och iakttar”. Arbetet som bedrivs ”skall bygga på en gemensam värdegrund där trygghet, respekt och ansvar visas för den enskilda människan och där all personals yrkesetik gäller”. Yrkesetiken tar sig uttryck i att ”vuxna är bra förebilder för barnen” och att de vuxna aktivt arbetar ”för att alla barn kommer in i gruppgemenskapen”. Om en vuxen upptäcker ”ofrivilligt ensamma barn” ska det snarast signaleras till de vuxna i gruppen där barnet går. På samma sätt menar skolan att likabehandlingsplanen är ett resultat och en hänvisning av läroplanen där ”alla vuxna har en skyldighet att ge våra barn etiska värden och normer genom konkreta upplevelser”.

Att ”alla ska veta att mobbning är förbjudet” är en självklarhet, men hur skolan definierar mobbning framgår inte i dokumentet. Som trakasserier och kränkande behandling benämns; skapande av rädsla, förolämpningar, förnedring förtal och medvetet undanhållande av information berörande arbetet.

Om någon ”använder otrevligt språk” ska det påpekas direkt. Skolan har upprättat ordningsregler som ”ett förhållningssätt för allas trivsel”. De upptar tre sidor av dokumentet och berör till exempel vad gungorna är avsedda för, hur skrinkan får dras, hur kastanjerna ska plockas och vilka tider det är tjejbandy. Skolan förespråkar ett schysst spel och att ”alla som vill får vara med” och att ”de som vet att de är duktiga hjälper de som är nybörjare”.

”Frimodigt utveckla den person man är”

En annan skola i centrumregionen är Johannebergsskolan. Skolan har en Montessoriprofil och omfattar cirka 400 elever från förskoleklass upp till skolår sex.

På Johannebergsskolan arbetar man utefter visionen och vill att skolan ska vara ”en trygg plats där barn och elever i förtroendefull miljö och i mötet med andra barn och vuxna, frimodigt kan utveckla den person man är”. Inledningsvis hänvisar skolan till den ersatta lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling (2006:67). I det femsidiga dokumentet har skolan staplat upp punkter likt Gustavisskolan om vad det ideala skulle vara, exempelvis vill skolan att ”uppträdande som kränker ett barns eller en elevs rätt och som har samband med kön, etnisk tillhörighet, religion/trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder inte förekommer”. Samanlagt tjugotvå punkter är identiskt snarlika i de båda dokumenten med endast några omkastade ord. Johannebergsskolan har också en vision att ”ett kontinuerligt arbete bedrivs för att aktivt främja likabehandling”, att ”uppträdande som kränker ett barn eller en elevs rätt /.../ inte förekommer” och att ”lokaler är utformade så att de ger goda förutsättningar”. Johannebergsskolan ”vill att likabehandlingsplanen är väl känd av alla”

I likhet med Gustavisskolan har även Johannebergsskolan utformat trivselregler för att bevara ordningen på skolan. Orden ”trygghet, empati, respekt och ansvar” utgör grunden för ett ”konkret arbete” och ”utgångspunkten i samtalet runt det gemensamma klimatet”. Skolan menar att ”via kamratstödjare ges möjlighet att dokumentera miljöer och situationer där risken för diskriminering eller kränkande behandling kan vara särskilt stor”.

I likabehandlingsplanen framgår även att ”alla på skolan reagerar omedelbart om man får kännedom om misstanke om trakasserier eller kränkande behandling”. ”Den subjektiva upplevelsen av trakasserier eller kränkande behandling tas alltid på allvar och leder omgående till utredning”. Antimobbningsgruppen samtalar med den utsatte och ”samlar försiktigt information” och ger den ”som blivit trakasserad eller kränkt stöd”.

Johannebergsskolan är den enda skola som i sin plan nämner undervisningsmaterialets betydelse och att det är viktigt att ta i beaktande att materialet ”måste främja barns och elevers lika rättigheter, motverka diskriminering och annan kränkande behandling”.

”Belöningsystem och aktiv tillsyn”

Det tredje likabehandlingsdokumentet är hämtat från Angered i stadsdelen Lärjedalen. Likabehandlingsplanen representerar både Gunnilse- och Björsaredsskolan. Skolorna omfattar tillsammans ungefär 220 barn från förskoleklass till skolår fem.

De båda skolorna skriver inledningsvis i sitt likabehandlingsdokument, med hänvisning till läroplanen, arbetsmiljölagstiftningen och den ersatta lagen (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling, att skolan har ett uppdrag att bygga elevernas ”sociala kompetens och överföra samhällets normer och värden som ett led i förberedelsen för vuxenlivet”. Skolorna vill ”fokusera på helheten” och målet med arbetet är ”ett gott arbetsklimat för alla”. Vidare tar de ”avstånd från alla tendenser till diskriminering och annan kränkande behandling” och vill därmed ”att alla som vistas i skolan skall känna glädje och delaktighet i sitt arbete och stolthet över sin arbetsplats”. Därmed ska även arbetet mot diskriminering och annan kränkande behandling ha ”hög prioritet” vilket innebär att ”alla vuxna är tydliga och sätter gränser”, att ”all personal har ansvar för alla barn och ingriper mot

det som inte är tillåtet”, personalen ”måste se, ingripa och informera varandra”. samt att ”pedagogerna tar den tid som behövs för att hålla en ständig dialog med eleverna”.

I dokumentet finns en tydlig redogörelse över hur skolan definierar begreppen diskriminering, annan kränkande behandling och mobbning. De har valt att förklara diskriminering relaterat till diskrimineringsgrunderna, kränkande behandling som en subjektiv upplevelse av kränkning av det egna värdet som kan vara både psykisk, verbal och psykosocial. Mobbning definierar skolan efter Dan Olweus definition som utgår från att när en person återkommande utsätter en annan person för negativa handlingar pågår mobbning. Skolorna understryker det ”styrkeförhållande” som ofta är i obalans mellan mobbare och offer. I dokumentet poängteras mobbningens olika uttryck och ”tecken på mobbning” så som ”blåmärken”, ”provocerande beteende”, ”sporadisk frånvaro” och ”svårigheter att ta kontakt”.

I dokumentet framgår att ”diskriminering och annan kränkande behandling sker inte öppet och kan därför vara svår för skolans personal att upptäcka”, att ”dynamiken är komplicerad och det är därför viktigt att personalen är öppen för indikationer och information som kommer från andra håll, till exempel föräldrar”. En viktig utgångspunkt i arbetet mot kränkande behandling menar de är ”att granska varje tecken utan förutbestämd mening”. ”Alla elever kan bli utsatta eller vara den som utsätter” och ”man får inte glömma att kränkningar även kan förekomma från vuxna gentemot elever”. Dessutom uppmuntras alla elever ”att berätta dels om egna bekymmer, dels när de ser något som är fel”. ”Pedagogerna arbetar kontinuerligt med gemenskapsfrämjande övningar för att stämningen i klassen ska bli god och tillåtande”.

Om ”diskriminering, trakasserier eller mobbning enligt skolans definition upptäcks eller misstänks förekomma görs en anmälan till trygghetsgruppen” som i sin tur ”följer upp och ger stöd till utsatt och mobbare”. Som andra åtgärder nämner dokumentet BUP och Polis.

Som en punkt i det elvasidiga dokumentet tar skolan upp ansvarsfördelning och menar att ”Vi är alla ansvariga för våra egna handlingar och val” och att ”vi respekterar och accepterar varandra och godtar att vi alla är olika och ser olika ut”. Om personal får syn på ”ett oacceptabelt beteende” ska de genast agera aktivt. Genom gemensamma aktiviteter för alla på skolorna arbetar de med att ”stärka VI-känslan”. Skolan har även utarbetat en modell och ett arbetssätt för att lära eleverna ”hur de ska bete sig i olika utrymmen i skolan” utefter ett belöningsystem och med aktiv tillsyn under rasterna.

”Skolan är ingen fredad zon”

I Lärjedalen hittar vi även den sista skolan. Nytorpsskolan är en sex till sexton skola som omfattar 400 elever från förskoleklass till skolår nio. Nytorpsskolan är den skola som har ett stort åldersspann med elever från förskolan upp till skolår nio. För att täcka in alla åldrar har man utformat ett sextonsidigt likabehandlingsdokument. Nytorpsskolan hänvisar även den till den ersatta lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (2006:67).

Inledningsvis refererar skolan till läroplanens grundläggande värden med egen formulering ”att ingen ska utsättas för kränkande behandling och att elever i behov av stöd ska få det”. Skolan har därefter utarbetat fyra principer att arbeta efter i sin handlingsplan; ”att skapa trygghet runt den som blivit utsatt”, ”informera/mobilisera/planera”, ”bearbetning” och ”avslutande av ärendet”. Det är viktigt att ”två för eleven lämpliga vuxna tar ansvar för ärendet” och att ”varje fall följs upp och diskuteras i förhållande till rådande strukturer”. I sitt förebyggande arbete utgår skolan från att ”allas lika värde skall vara fast förankrat hos alla”.

att ”eleverna skall känna sig trygga och trivas i sin skola” och att skolan i samarbete med hemmet ska ”arbeta för att motverka mobbning och främlingsfientlighet”. Skolan menar att det är allas rättighet att känna ”trygghet i skolan”, ”att de blir respekterade” och att de är ”lika mycket värda”. Alla ska följa ”tillsägelser från personal”. Det är inte tillåtet att ”använda nedsättande ord”. Skolan menar att alla ”tecken på ohälsa” ska följas upp.

När någon blir ”utsatt för diskriminering eller annan kränkande behandling” ska eleverna ”uppmuntras att reagera/agera”. ”Vid händelse av kränkning” är det ”samtlig personals skyldighet att aktivt ingripa”. ”Den utsattes egen upplevelse är utgångspunkt i definitionen av kränkande behandling” och måste alltid ”tas på allvar”. Samtal ordnas därefter mellan den kränkta och den som utfört handlingen, rektorns uppgift blir ”att bevaka att man möts som jämställda parter och att konflikten får en varaktig lösning”. Tillsammans med den utsatta kartläggs ”riskområden” och ”eventuell förstärkning av vuxna diskuteras”.

De råd som planen formulerat till de anställda när ”våld- och hotsituationer” uppstår är att ”behålla lugnet och påkalla uppmärksamhet från omgivningen”, ”respektera revir kring den aggressive”, inte själv provocera och hota utan ”ta den aggressive på allvar”, ”skapa andrum”, undvika ”vinnare-förlorare-situationer” och i värsta fall uppmuntras de anställda springa från platsen. Om situationen sedan inte upplöses är det aktuellt att ”kalla på polis”. Den elev som uppträder hotfullt eller våldsamt får stanna hemma dagen efter ”för att få tid till eftertanke”. Följande dag ska samtal ske där målet är att ”eleven ska förstå det felaktiga och farliga med sitt beteende, samt själv – med stöd av skolans personal och förälder – formulera ett alternativt sätt att agera” vilket även ska presenteras för rektor. ”Skolan ska inte utgöra en fredad zon för den straffrättsliga regleringen”. Nytorpsskolan är den enda av skolorna som i dokumentet behandlar frågor om vapeninnehav och droger. Skolan strävar efter att ”all personal i sin dagliga verksamhet solidariskt arbetar efter att uppnå målsättningen” om nolltolerans mot beroendeframkallande medel. I val av eventuella ytterligare åtgärder nämner skolan polis och socialtjänst.

I det avslutande stycket om jämställdhetsarbete påpekar skolan att trakasserier ”kan vara svåra att bedöma och komma till rätta med”, därav att ”de är ofta subtila och eleven är inte alltid villig att framställa sig själv som kränkt”. Därför menar skolan att de vuxna har ”ett stort ansvar när det gäller det allmänna sociala klimatet och jargongen på skolan”.

Diskussion

Det syfte som tidigare presenterats om hur olika skolor i sina handlingsplaner tolkar och tillämpar de mål och krav om likabehandling som läroplaner, konventioner och förordningar ställer med fokus på de elever som hamnar utanför den svenska majoritetskulturens norm och värdekontext tycks svårfångat och svarslost. Likabehandlingsdokumenten har inte den formande karaktär som jag innan förutsatt och några större differenser möter vi heller inte trots skilda geografiska, kulturella och etniska förutsättningar. Trots det är det ingen hemlighet att det fortfarande sker diskriminering inom skolans väggar oavsett om det är förbjudet. Vad dokumentens förtjänster, brister och funktion är kan därmed diskuteras.

Tjejbandy och förtroendefulla miljöer

De båda skolorna i centrumregionen visar på en samstämmig syn om likabehandling. Med tanke på att tjugotvå punkter i de båda dokumenten är nästintill identiska är enigheten stor men det inflytelserika talet om att alla ”elever och personal deltagit i utformandet” är kanske mindre deltagande.

Gustaviskolan menar att ”alla vuxna har en skyldighet att ge våra barn etiska värden och normer”. Varför och vilka värden och normer som ska gälla talar dokumentet aldrig om. Troligtvis är det som Gustavsson (2001) nämner de värden och normer tolkningsföreträdarna förespråkar. Vilka värderingar det kan innebära kan ifrågasättas när skolan i sina trivselregler framhäver vilka tider det är tjejbandy och att ”de som vet att de är duktiga hjälper de som är nybörjare”. Att dela in bandytider efter kön förstärker sannerligen inte skolans vision om alla elevers lika ”möjligheter oavsett könstillhörighet” utan bidrar snarare till ett vi/dem-skapande. Lika väl som de duktiga ska definieras och nybörjarna kategoriseras som mindre duktiga. Johannebergsskolans trivselregler får vi aldrig ta del av. Däremot skolans övergripande vision om ”en förtroendefull miljö” där elever kan ”utveckla den person man är”. Vad som utgör en förtroendefull miljö eller hur den ska skapas är inget man lägger någon vikt att definiera i planen.

För vuxenlivet och det sociala klimatet

De två skolorna från mångkulturella Lärjedalen nämner båda i sina längre dokument polis, Barn- och Ungdomspsykiatri och socialtjänsten som eventuella åtgärder vilket i sig utgör en av få skillnader mellan de båda stadsdelarna, men som för det inte behöver innebära att skolorna har en stökigare atmosfär utan lika gärna kan vara ett svar på samhällsliga uppfattningar. Likabehandlingsplanen kan därmed verka stigmatiserande för de elever den är avsedd för (SOU 2005:56). Elmeroth (2008) menar att elevernas förutsättningar är förbestämda och talar utifrån begreppet strukturell diskriminering om de maktstrukturer som upprätthåller orättvisor.

Gunnilse- och Björsaredsskolans dokument frambehåller skolans uppdrag att ”bygga elevernas sociala kompetens” och därmed ”överföra samhällets normer och värden som ett led i förberedelsen för vuxenlivet”. Vilket samhälle eller vilka värden som gäller står fortfarande osagt. Skolan menar att det är viktigt att ”granska varje tecken utan förutbestämd mening” i den meningen att diskriminering ”sker inte öppet” och att alla kan vara den som kränker eller blir kränkt vilket tyder på en öppenhet i beaktandet av eleverna.

På Nytorpsskolan är man mån att ”skaffa andrum” och ”ta den aggressive på allvar”. Där har vuxna ett stort ansvar vad gäller ”det allmänna sociala klimatet och jargongen på skolan”. Hur

det ska gå till eller vad det innebär är oklart. På samma sätt framgår det inte solklart hur visionen om att "ingen ska utsättas för kränkande behandling och att elever i behov av stöd ska få det" ska praktiseras.

En likabehandlingsplan för alla?

Huruvida likabehandlingsdokumenten är för alla eller inte är vad jag upplever en definitionsfråga som handlar om ett tolkningsprivilegium som ofta står osagt. Vad som i likabehandlingsplanerna menas med en "gemensam värdegrund", "all personals yrkesetik", "erforderlig beredskap", "solidariskt arbete", "lämpliga vuxna" eller "normer genom konkreta upplevelser" nämns aldrig. Inte heller vad som är gott "förebildsskap", "goda förutsättningar", "trygghet i skolan", "uppträdande som kränker", "otrevligt språk", "nedsättande ord" låter sig lätt definieras. Vad dokumenten egentligen åsyftar och kommunicerar är inte enkelt att avläsa, inte heller definitionen av huvudtanken om likabehandling och dess innebörd.

Precis som läroplanen och dess värdegrundstext har kritiserats för att vara diffus och tvetydig i sina formuleringar om "samhällets lagar och normer", "västerländsk humanism och kristen tradition" och så vidare, behöver begreppet likabehandling preciseras, artikuleras och konkretiseras för att inge mening (se Lahpenperä 2001, Gustavsson 2001). Problematiken med läroplanens svårtolkade budskap nämns i många forskningsöversikter och utredningar, många menar att de politiska idealen och kompromisserna är abstrakta, svårförståeliga och därmed inte alltid tillämpningsbara (SOU 2006:40). Därmed utgör dokumenten en risk att de mer blir ord än verklighet. Vad dokumenten egentligen bidrar med är svårt att utläsa och vore en god utgångspunkt för fortsatt forskning. På vilket sätt de stödjer Barnkonventionens (2006) huvudprincip om "barns bästa". Om de överhuvudtaget stärker det främjande och förebyggande arbetet om likabehandling eller om det bara fungerar som en samling "demokratiska honnörsord" (Romhed, 1999). Hur skolorna följer Skolverkets allmänna råd (2009a) om att "stärka de positiva förutsättningarna" och analyserar "vad som står för trygghet, jämlikhet, jämställdhet och rättvisa för barnen" eller hur de "långsiktiga lösningarna" och målen dit ser ut är också oklart. Har planerna kanske rent av blivit vad statens utredning kritiskt benämner som ett disciplineringsuppdrag (SOU 2006:40).

I alla fyra dokumenten finns minst en hänvisning till den ersatta lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (2006:67) vilket jag vill se som en implikation att dokumenten och den nya lagstiftningen inte ges så stor vikt. Precis som Elmeroth (2008) skriver finns en övervägande representation om hur diskriminering ska motverkas i dokumenten och desto mindre om hur de praktiskt ska gå till.

Bartholdsson (2008) skriver om en tredubbelt vuxenorienterad socialisation där både definition, process och produkt bestäms av vuxna. Delar av Bartholdssons socialisationsprocess och anpassningsprocess blir synliga i likabehandlingsdokumenten som jag generellt tolkat som vuxenstyrda och skapta med en syn på lärande där vuxna har makten, kunskapen, tolkningsföreträdet och auktoriteten att "lyssna till" och ta "tillsägelser ifrån".

I en bemärkelse verkar dokumenten identitetsformande samtidigt som de i frånvaron av tydliga kategorier och definitioner kan verka som det motsatta. Till följd därav får uttalat en viss riktning företräde i och med att den inte ifrågasätts och diskuteras (SOU 2006:40). Genom att välja det ena utesluts automatiskt det andra. Som Börjesson (2003) skriver om skolans viktiga profilering är likabehandlingsdokumentet ett föremål för påverkan och prägel. Lika viktigt att ta i beaktande vad gäller likabehandling är vad de los Reyes (SOU 2006:40) nämner som ideologiproduktion i relation till diskriminering utifrån rådande föreställningar

om människan. Inte heller att glömma det institutionella kategoriseringsbehov Hjärne och Säljö (2008) nämner som formande av skolan och dess syn på sina aktörer och sin verksamhet. Utredningen om strukturell diskriminering (2005:56) påpekar hur viktigt det är att ifrågasätta och studera de västerländska grundvalar svensk skola vilar på. Och lika väl ifrågasätta den oflekterade maktasymmetrin som finns i skolan (SOU 2006:40). Skolverket (2009a) lyfter fram att det är det förgivet tagna värderingarna som genom att lämnas oflekterade skapar strukturell diskriminering.

Mångkultur och monokultur

Om dokumenten representerar en mång-, eller monokulturell skolkod tror jag är svårt att besvara. Till en viss del kan de betraktas som enkelspåriga och därmed monokulturella i den mening att stor vikt läggs vid den kontext av värderingar dokumentet har uppkommit i och en önskan att skapa en Vi-känsla i symbios med samhällets värderingar. Lahdenperä (2001) betraktar gemensamma värderingar som menings- och värdighetsskapande och tolkar utefter det läroplanens värdegrundstext som önskan om en stärkt nationell identitet som hon menar barn utanför majoritetskulturen måste anpassa sig till.

Att utbildning inte kan ”utformas lika för alla” skriver läroplanen (Utbildningsdepartementet 1994) står i enighet med Parszyks (1999) resonemang om att likabehandling exkluderar. Därmed kräver, i min mening, dokumenten en öppen och tillåtande karaktär, vilket kanske är precis vad de har i sina frånvarande formuleringar. Ofrånkomligt kommer nog skolan alltid att producera och reproducera normer. Om det däremot är vad Gustavsson (2001) beskriver som uttryck för etnocentrism eller vad Skolverket (2002) beskriver som en osynlig marginalisering till den svenska normen är det stora dilemmat, om kulturen satt så snäva gränser i vårt sätt att tänka.

Därmed om dokumenten är monokulturella förutsätter inte det att skolan är densamma. Hur man skriver ett mångkulturellt dokument blir för mig svårastående och absurt. Att nämna kultur i någon aspekt skulle innebära en kategorisering. Även om likabehandlingsdokumenten är pluralistiska och relativistiska är väl det essentiella, paradoxalt nog, vad som görs och inte vad som skrivs?

Pedagogiska implikationer

Med anledning av den nya lagstiftningen är det kanske än mer relevant att studera vilka effekter de nya reglerna har på likabehandlingsarbetet. Eller för den delen vilken funktion alla titulerade grupper som trygghetsgrupp, antimobbingsgrupp, elevhälsoteam och fadderverksamhet innebär för verksamheten och allas lika rättigheter. Helt enkelt hur likabehandling ska bli verklighet före politisk och pedagogisk ideologi och utopi.

Referenser:

- Baggens, Christina. (2006) Hur normalitet skapas och förändras under det dagliga arbetet i grundskolan. I Judith Lind [red.], *Normalitetens förhandling och förvandling – en antologi om barn, skola och föräldraskap* (s.197-229). Stockholm: Symposion.
- Bartholdsson, Åsa. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina [red.]. (2005) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bondeham, Fredrik (2007). Omöjlig undervisning och strävan efter radikal öppenhet – om kritisk feminism, mångkulturell och postmodern pedagogik. I Olof Franck [red.], *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt* (s.29-46). Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Diskrimineringsombudsmannen, Barn-, och elevombudsmannen & Skolinspektionen. (2009). *Förebygga diskriminering och kränkande behandling. Främja likabehandling. En handledning för att utforma en likabehandlingsplan/plan mot kränkande behandling i skolan*.
- Egidius, Henry. (2006). *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, Elisabeth. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Franck, Olof. (2003). *Domens eller hjärtats etik? Moral och människosyn i skolans värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Hans Olof. (2001). Reflektioner kring undervisning och lärande i ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv. I Göran Linde [red.], *Värdegrunden och svensk etnicitet*. (s.138-155). Lund: Studentlitteratur.
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger. (2008). *Att platsa i en skola för alla – Elevhälsa och förhandlingar om normalitet i den svenska skolan*. Norstedts Akademiska förlag.
- Lahdenperä, Pirjo. (2001). Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I Göran Linde [red.], *Värdegrunden och svensk etnicitet*. (s.116-137). Lund: Studentlitteratur.
- Linde, Göran [red.]. (2001). *Värdegrunden och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, Hans. (2008). Talet om det mångkulturella. *Pedagogiska magasinet*. (2) s72-74.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Olikas lika värde – om arbete mot mobbning och kränkande behandling*. Stockholm: Liber.
- Olsson, Erik [red.]. (1999). *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlssons.

- Orlenius, Kennert. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa.
- Parszyk, Ing-Marie. (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan.*
- Romhed, Rune. (1999). Marknadsplats, myndighet eller mötesplats? I Mikael Alexandersson [red.], *Styrning på villovägar* (s.75-135). Lund: Studentlitteratur.
- Schjellerup Nielsen, Helle. (2005). *Gemenskap och utanförskap – om marginalisering i skolans värld.* Stockholm: Liber. Stockholm: HLS Förlag
- Skolverket, Forskning i fokus, nr. 3. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket.(2009a). *Allmänna råd och kommentarer. För att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009b). *På tal om mobbning – och det som görs.* Stockholm: Fritzes.
- Stier, Jonas. (2009). Bilden av oss själva och andra. *Pedagogiska Magasinet*, (2) s.28-32.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur
- SOU 2004:50. *Skolans ansvar för kränkning av elever.* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:56. *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige.* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis.* Stockholm: Fritzes.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Tideman, Magnus. (2000). *Normalisering och kategorisering.* Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1994). Lpo94, *Läroplanen för de obligatoriska skolformerna, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utrikesdepartementet. (2006). *Konventionen om barnets rättigheter.* Stockholm: Nordstedts.
- Wellros, Seija. (1998). *Språk, kultur och social identitet.* Lund: Studentlitteratur.

Lagar

Utbildningsdepartementet. *Skollagen (1985:1100)*. Ändrad: t.o.m. SFS 2009:1039

Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (2006:67).

Diskrimineringslagen (2008:567)

Likabehandlingsplaner och Internetkällor

Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, hämtad 091229

<http://www.codex.vr.se/manniska5.shtml>

Göteborgs skolplan 2009-2010, hämtad 091226

[http://www4.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf/vyFilArkiv/skolplan20092010.pdf/\\$file/skolplan20092010.pdf](http://www4.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf/vyFilArkiv/skolplan20092010.pdf/$file/skolplan20092010.pdf)

Gustaviskolans likabehandlingsplan, hämtad 091130

http://lnksnr02.gbgsd.se/QuickPlace/gustaviskolan_hemsidor/Main.nsf/h_Toc/FDFC178FE4E F3934C1256E2000357D52?OpenDocument

Johannebergsskolans likabehandlingsplan, hämtad 091130

[http://www.goteborg.se/wps/wcm/connect/?MOD=PDMProxy&TYPE=personalization&ID=NONE&KEY=NONE&LIBRARY=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries\[19\]&FOLDER=%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FJohannebergsskolan%2F&DOC_NAME=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries\[19\]%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FJohannebergsskolan%2FJohannebergsskolan+%2FC3%A5rlig+plan+-09.pdf&VERSION_NAME=NONE&VERSION_DATE=NONE&IGNORE_CACHE=false&CONVERT=NONE&MUST_CONVERT=false](http://www.goteborg.se/wps/wcm/connect/?MOD=PDMProxy&TYPE=personalization&ID=NONE&KEY=NONE&LIBRARY=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries[19]&FOLDER=%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FJohannebergsskolan%2F&DOC_NAME=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries[19]%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FJohannebergsskolan%2FJohannebergsskolan+%2FC3%A5rlig+plan+-09.pdf&VERSION_NAME=NONE&VERSION_DATE=NONE&IGNORE_CACHE=false&CONVERT=NONE&MUST_CONVERT=false)

Nytorpsskolan, Handbok för likabehandling, hämtad 091130

[http://www.goteborg.se/wps/wcm/connect/?MOD=PDMProxy&TYPE=personalization&ID=NONE&KEY=NONE&LIBRARY=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries\[19\]&FOLDER=%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FNytorpsskolan%2FDokument%2F&DOC_NAME=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries\[19\]%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FNytorpsskolan%2FDokument%2FR eviderad+Handbok+f%C3%B6r+likabehandling.pdf&VERSION_NAME=NONE&VERSION_DATE=NONE&IGNORE_CACHE=false&CONVERT=NONE&MUST_CONVERT=false](http://www.goteborg.se/wps/wcm/connect/?MOD=PDMProxy&TYPE=personalization&ID=NONE&KEY=NONE&LIBRARY=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries[19]&FOLDER=%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FNytorpsskolan%2FDokument%2F&DOC_NAME=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries[19]%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FNytorpsskolan%2FDokument%2FR eviderad+Handbok+f%C3%B6r+likabehandling.pdf&VERSION_NAME=NONE&VERSION_DATE=NONE&IGNORE_CACHE=false&CONVERT=NONE&MUST_CONVERT=false)

Gunnilse, Björsareds likabehandlingsplan, hämtad 091130

[http://www.goteborg.se/wps/wcm/connect/?MOD=PDMProxy&TYPE=personalization&ID=NONE&KEY=NONE&LIBRARY=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries\[19\]&FOLDER=%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FGunnilse%2FDokument%2F&DOC_NAME=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries\[19\]%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FGunnilse%2FDokument%2FL ikabehandlingsplan20082009.pdf&VERSION_NAME=NONE&VERSION_DATE=NONE&IGNORE_CACHE=false&CONVERT=NONE&MUST_CONVERT=false](http://www.goteborg.se/wps/wcm/connect/?MOD=PDMProxy&TYPE=personalization&ID=NONE&KEY=NONE&LIBRARY=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries[19]&FOLDER=%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FGunnilse%2FDokument%2F&DOC_NAME=%2FcontentRoot%2Ficm%3Alibraries[19]%2FPolitikOrganisation%2FOrganisation%2FEnheter%2FGrundskola%2FGunnilse%2FDokument%2FL ikabehandlingsplan20082009.pdf&VERSION_NAME=NONE&VERSION_DATE=NONE&IGNORE_CACHE=false&CONVERT=NONE&MUST_CONVERT=false)