

## Normkritisk pedagogik – ett sätt att motverka strukturell rasism i skolan

Denise Beniwa Johnson och Emilia Åkesson, Amphi Produktion

### Introduktion

Skolan har en skyldighet att motverka alla uttryck för rasism och stå upp för den värdegrund som finns i skollagen, däribland alla människors lika värde. Artikeln visar hur rasistiska strukturer tar sig uttryck och hur skolans personal kan använda normkritiska perspektiv i arbetet med att förstå, synliggöra och motverka uttryck för rasism och intolerans i den egna verksamheten.

I den här artikeln kommer resonemangen utgå ifrån en förståelse av rasism som kan positioneras inom forskningsfälten kritiska ras- och vithetsstudier och postkoloniala perspektiv. I detta forskningsfält ses rasism som en samhällsstruktur, som har sin bakgrund i en kolonial historia, där människor historiskt delats in i grupperingar utifrån föreställningar om ”ras”. I denna indelning ingår också en hierarki, där vithet överordnas och tilldelas makt (Hübinette et al 2012: 15-17). I Sverige används begreppet ”ras” i begränsad utsträckning inom till exempel lagstiftningsområdet. Syftet med den svenska regeringens hållning har varit att komma bort ifrån uppdelningar av människor utifrån hudfärg. Ståndpunkten är att det inte finns olika raser mellan människor och att begreppet därför juridiskt sett inte bör användas (se t.ex. SOU 2001:39). En del forskare och praktiker har dock de senaste åren börjat argumentera för att det behövs begrepp för att beskriva de uppdelningar som kan göras i samhället utifrån föreställningar om ras, och hur rasism kan yttra sig utifrån detta. När begreppet ras används i dessa sammanhang beskriver begreppet ingenting som finns biologiskt i människor, utan något som uppstår i människors tolkningar av varandra. Dessa tolkningar kan beskrivas som processer av *rasifiering*. (Hübinette et al 2012: 14-18; Molina & de los Reyes 2006: 293-294). Rasifiering är enligt detta synsätt något som görs, medvetet eller omedvetet.

Det perspektiv som används för att förstå strukturell rasism i den här artikeln är inte en förklaringsmodell som innefattar alla konflikter eller motsättningar som finns baserade på idéer om skillnader mellan grupper. Det kan uppstå lokala sammanhang där normer och stereotypa föreställningar om ”olika grupper” blir starka. Detta kan exempelvis handla om att elever har med sig föreställningar om elever som bor i ett annat bostadsområde i samma stad. Dessa föreställningar kan i sig härstamma från en historisk konflikt, som inte har att göra med rasistiska strukturer, men där föreställningar och fördomar om ”den Andre” är tongivande. Många av de metoder som föreslås för att arbeta normkritiskt i denna artikel kan dock användas och appliceras i sammanhang där föreställningar om ras och strukturell rasism inte är den centrala grunden för konflikter eller motsättningar. I grunden handlar det ofta om att nyansera och komplicera idén om ”den Andre” och medvetandegöra de

processer som skapar olika grupperingar och stereotyper. Som lärare kan det också vara relevant att fundera över hur man tolkar olika elevers beteende utifrån egna förväntningar och strukturella föreställningar.

## Varför normkritik?

Förståelsen av rasismens uttryck och orsaker påverkar utgångspunkterna för hur skolan förebygger och motverkar rasism. Eftersom den här artikeln utgår ifrån en förståelse av rasism som ett strukturellt fenomen, där normer och föreställningar ligger till grund för hierarkier och en ojämn fördelning av makt och privilegier, så blir normmedvetenhet och normkritiska perspektiv användbara i sammanhanget. Normkritiska perspektiv kommer också ur samma samt angränsande teorifält som kritiska ras- och vithetsstudier (Bromseth & Darj 2010: 39-48, de los Reyes et al 2006: 15-25).

Normkritisk pedagogik kan vara ett stöd och ge skolpersonal konkreta verktyg i skolans arbete med att hålla ihop arbetet med värden och kunskaper. Skolan har ett demokratiskt uppdrag. Eleverna ska få kunskaper *om* demokrati och mänskliga rättigheter. De ska också ges möjlighet att utveckla förmågor *för* att aktivt kunna verka i och för demokratin. Arbetet sker också *genom* att demokrati och mänskliga rättigheter präglar hur utbildning och undervisning organiseras och genomförs. Normkritiska perspektiv kan sägas ingå i både *om*, *genom* och *för*. Elever får kunskaper *om* makt och hierarkier i det förflutna och i vår samtid. De utvecklar normmedvetenhet och normkritiska förmågor som kan användas *för* att motverka begränsande och exkluderade strukturer och *för* att främja likabehandling. *Genom* att använda normmedvetenhet i arbetet mot kränkande behandling, trakasserier och diskriminering kan skolans personal tillsammans med eleverna främja inkludering och likvärdiga möjligheter att lära och utvecklas. Förutom att vara ett stöd i det dagliga pedagogiska arbetet och bidra till att uppfylla skolans demokratiuppdrag kan normmedvetenhet också hjälpa oss att motverka diskriminering och kränkande behandling i skolan (Skolverket 2014:21-23).

## Vägledande frågeställningar

I flera rapporter fastslås att *normer* kan ligga till grund för diskriminering (Enligt Diskrimineringsombudsmannen förklarar diskriminering som: ”En förenklad beskrivning av diskriminering enligt diskrimineringslagen innebär att någon missgynnas eller kränks. Missgynnandet eller kränkningen ska ha samband med någon av de sju diskrimineringsgrunderna. Diskriminering kan vara direkt eller indirekt. Även bristande tillgänglighet, trakasserier, sexuella trakasserier och instruktioner att diskriminera är former av diskriminering.” (Diskrimineringsombudsmannen 2016).) och kränkande behandling (Kränkande behandling definieras enligt Skollagen 6 kap. § 3 som: ”ett uppträdande som utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen (2008:567) kränker ett barns eller en elevs värdighet” (SFS 2010:800).) Normer kan riskera att bidra till ett uppreparande av maktstrukturer som i sin tur kan leda till diskriminering och kränkande behandling (Skolverket 2009:88, Ungdomsstyrelsen 2013:13). Den här artikeln kommer att fokusera på normer för vithet, alltså normer som baseras på rasistiska maktstrukturer och

föreställningar om ras och etnicitet, för att synliggöra hur dessa strukturer kan ta sig uttryck i skolan och i elevers tillvaro. Artikeln utgår ifrån fyra frågor som kan vara vägledande i arbetet mot strukturell rasism och intolerans i skolan.

1. Vilka teoretiska perspektiv, vilka begrepp och vilken historisk insikt behövs för att förstå strukturell rasism?
2. Vilka uttryck för strukturell rasism kan finnas i skolan?
3. Hur kan goda förutsättningar skapas för ett normkritiskt arbete på skolan?
4. Hur kan arbete med representation vara ett främjande verktyg?

## **1. Vilka teoretiska perspektiv, vilka begrepp och vilken historisk insikt behövs för att förstå strukturell rasism?**

### **Teoretiska perspektiv**

Centralt för att förstå ett strukturellt perspektiv på rasism är att ha en förståelse för vad makt är och på vilket sätt makt fördelas. Ett intersektionellt perspektiv handlar om att se att det finns många olika maktordningar (Se fördjupning om intersektionalitet i artikeln *Normer, normmedvetenhet och normkritik*, Skolverket 2016) och förstå att vi måste synliggöra dessa för att kunna arbeta för förändring. För att förstå hur makt fördelas ur ett normkritiskt perspektiv är *intersektionalitet* ett användbart begrepp. Intersektionalitet kan förstås som ett verktyg för att se hur olika maktstrukturer som baseras på kategoriseringar som klass, hälsa, ras, sexualitet, kön, funktionsnedsättning, ålder och om en person har migrationserfarenhet eller inte samverkar och också skapar varandra (se ex. de los Reyes, Molina & Mulinari 2006). Ett intersektionellt perspektiv hjälper oss att förstå komplexiteten i hur makt fördelas utifrån strukturer och samtidigt utifrån varje specifikt sammanhang.

### **Begrepp**

Forskare inom det intersektionella fältet och inom kritiska ras- och vithetsstudier använder sig av begreppet ”ras” för att förklara en social konstruktion och för att synliggöra den process där exempelvis namn, hudfärg och hårfärg tillskrivs olika egenskaper. För att beskriva denna process av tolkningar har begreppet rasifiering använts inom samhällsvetenskapliga ämnen. Begreppet är en översättning av engelskans *racialization* och beskriver de processer som gör att mening och egenskaper tillskrivs en person utifrån exempelvis hudfärg, geografisk plats, namn, hårfärg, ögonfärg och sättet en person pratar på. Rasifiering beskriver också hur mänskliga drag i sig kopplas till kollektiva gemenskaper, alltså hur personer kategoriserar och ”buntar ihop” andra personer utifrån utseende (SOU 2005: 95-98). ”Svenskhet” blir exempelvis i den här förståelsen någonting som skapas genom konstruktioner som upprepas i institutioner och i vardagen och inte något som är kopplat till en persons faktiska medborgarskap (Hübinette et al 2012: 24).

Vithetsnormen är ett begrepp som används inom forskning för att förklara normer kopplade till rasifieringsprocesser som kan begränsa och diskriminera personer som bryter

mot normen för vithet. Vithetsnormen innebär inom forskningen att makt fördelas olika till olika personer, i olika situationer och på olika platser, beroende på hur de uppfattas utifrån vithet (Hübinette et al 2012: 16). I skolan skulle effekter av vithetsnormen ur ett strukturellt perspektiv kunna ta sig uttryck i exempelvis trakasserier, men även mer subtilt, som en kritisk blick eller utebliven positiv uppmärksamhet från läraren eller skönhetsnormer som ger personer som uppfyller vithetsnormen högre social status.

## **Historisk kunskap**

Ur ett postkolonialt och kritiskt perspektiv är det centralt att ha en historisk kontext för att förstå hur strukturell rasism verkar. Arbetet med att motverka begränsande normer och stereotyper kräver enligt ett strukturellt synsätt historisk kunskap. Det kan handla om att lära sig känna igen en rasistisk stereotyp, som en golliwog ("Golliwog" var från början en barnboksfigur i England på slutet av 1800-talet. Figuren, som spridits över världen sen dess, är en stereotyp då den återskapar en black-face ikonografi (Rubin Dranger 2013)). Det kan också handla om att ha en förståelse för hur rashygieniska idéer under 1900-talets första hälft har lett till institutionalisering och sterilisering av exempelvis romer, och hur diskriminering mot romer idag hänger ihop med denna historia (Mohtadi 2012). Om lärare och skolpersonal har kunskap om rasismens historia kan de också lyfta fram innehållsdelar i sin undervisning som kan ge eleverna en nyanserad och fördjupad förståelse för hur maktstrukturer verkar över tid och hur de återskapas i vardagen. Det kan exempelvis handla om att diskutera det historiska ursprunget till rasistisk jargong eller glåpord av annat slag.

Forskaren Tobias Hübinette menar att det faktum att det sällan pratas om Sveriges del i kolonialismen kan förstås som en del av den svenska självbilden av neutralitet och jämlikhet. Samtidigt som det är viktigt att se framsteg inom arbetet med antirasism och jämlikhet är det en central del i ett förändringsarbete att skapa insikt om att idén om att ett land "är jämlikt" riskerar att förbise att rasism existerar (Hübinette et al 2012: 30-31; Mångkulturellt centrum 2014).

## **2. Vilka uttryck för strukturell rasism kan finnas i skolan?**

Skolan är en arena i samhället där normer kan upprepas och utmanas på olika sätt, och detta speglas i de många studier som finns på området. Begränsande och exkluderande normer kan utgöra hinder för elevers lika rättigheter och möjligheter i skolan. I det följande redovisas ett antal exempel på hur strukturell rasism kan ta sig uttryck i skolan.

### **Ökad risk för kränkningar**

"Friendsrapporten 2016" (2015:16) visar att den vanligaste upplevda anledningen till trakasserier på mellanstadiet är etnicitet. Rapporten konstaterar även att "forskning visar att barn som själva, eller vars föräldrar, är födda utanför Sverige löper tre gånger så stor risk att bli utsatta för mobbning jämfört med andra jämnåriga" (Friends 2015:18). Risken för mobbning i de nordiska länderna är generellt sett större för personer med invandrarbakgrund (Bjereld et al 2014:593). I en PISA- undersökning konstateras att elever med invandrarbakgrund löper större risk för att inte känna sig inkluderade och att detta

negativt påverkar deras resultat på PISA-provet (PISA 2015:14). Forskaren Camilla Hällgrens studie om ungdomars känslor och upplevelser av svenskhet och rasism visar på liknande resultat som i PISA-undersökningen (Hällgren 2005: 319).

## **Hela tiden på spänn**

Skolpersonalens roll är avgörande i skapandet av trygga miljöer för eleverna (Bjereld 2014). Dock upplever var tredje lärare att de inte besitter nog med kunskap i trygghets- och likabehandlingsfrågor (Friends 2015:5). Ungdomar i Hällgrens studie, som kan uppfattas som icke-vita, exempelvis utifrån namn, utseende eller geografisk härkomst, berättade om upplevelser av att bli behandlade som avvikare samt att de i större utsträckning än ungdomar som kan uppfattas som vita (som uppfattades som "svenska") blev misstänkliggjorda i skolan. Många menade att de ibland kan *känna* att de är utsatta för rasistiska strukturer, utan att det är uppenbart för människorna runtomkring dem. Det kan vara subtila uttryck, som blickar och kroppsspråk. Ungdomar uttryckte att de behövde tona ned de uttryck hos sig själva som av andra kunde tolkas som "etniska", eller som kunde kopplas till den egna utomsvenska bakgrunden. Trots denna anpassning upplevde de dock inte att de blev helt accepterade som svenska, då personer runtomkring markerade att de inte uppfattar dem så. Ungdomarna upplevde att de behöver anstränga sig mer än ungdomarna som uppfattades som vita för att bli accepterade som "helt svenska" och känna sig inkluderade i skolan, och i samhället (Hällgren 2005: 327-331). Ungdomarna hade även skapat strategier för att vara alerta och "på spänn", för att vara förberedda på rasistiska kränkningar. Utsattheten var svårare att uthärda annars. Om ungdomarna var förberedda kunde de enklare "spela med" för att undvika att skapa dålig stämning. En del undvek att umgås med andra som också kunde uppfattas "icke-vita" för att slippa tolkas som bråkstakar och för att kunna uppfattas som mer ordningsamma (Hällgren 2005: 331-332).

## **Bilden av "den stökige killen"**

Det finns undersökningar som visar att elever som tolkas som invandrare (oavsett om de har invandrat eller inte), underordnas och stämplas som annorlunda.

Undervisningssituationer genomsyras av normer kopplade till svenskhet och medelklass, vilket gynnar elever som kan uppfylla dessa normer. Det kan resultera i att elever som bryter mot dessa normer upplever att skolan inte är till för dem (Herrman & Hermansson 2003: 265-301, Arneback 2012: 37). Forskaren Rickard Jonsson menar "[a]tt söka sig mot svenskheten är ett sätt att göra 'ambitiös elev'" (Jonsson 2015:140). Det finns en schablonberättelse om "den stökiga killen", som återupprepas av lärare, elever och i den allmänna debatten, menar Jonsson. Den kulturellt etablerade bilden av den stökiga killen definierar honom som "invandrarkillen" och motpolen som skapas är "den svenska flickan" (Jonsson 2015:17). Eftersom dessa bilder ständigt är närvarande tvingas eleverna förhålla sig till dem på olika sätt, antingen genom att införliva dem eller genom att sätta sig i opposition till dem och skapa motståndsberättelser (Jonsson 2015:148).

## Bemötande i skolan

I rapporten "Afrofobi: en kunskapsöversikt över afrosvenskars situation i dagens Sverige" görs kopplingar mellan psykisk hälsa och kränkningar: "Att svarta barn tidigt i livet riskerar att uppleva kränkande behandling och mobbning på grund av sin hudfärg och därmed riskerar att utveckla skam för sin kropp och för sitt ursprung är givetvis mycket allvarligt. Det kan leda till psykisk ohälsa och även suicidtankar (Mångkulturellt centrum 2014:60)." I rapporten lyfts också elevers upplevelser av hur lärare använt sig av rasord och explicit eller implicit uttryckt att Afrika är en underlägsen kontinent. Kränkande bemötande kan få effekten att elever begränsas i sina liv och internaliserar en nedvärderad idé om sig själva. En berättelse som lyfts i boken "Svart kvinna" (Norrby red. 2015) visar ett konkret exempel på en sådan situation, där en elev sökt stöd hos en lärare som eleven hittills känt förtroende för. Eleven berättar: "Jag ville söka till samhällsprogrammet på gymnasiet. Inför gymnasievalet frågade jag en lärare om råd. - Varför vill du göra det så svårt för dig själv? Ni svarta kommer antingen löpa, dansa eller sjunga i slutändan. Ta något lätt som vård." (Norrby 2015:36)

Sammanfattningsvis menar forskningen att strukturell rasism kan ta sig många olika uttryck i skolan. Det kan handla om diskriminering och andra kränkningar eller mer subtila uttryck som kan vara svåra för lärare att uppfatta, som att elever anpassar sitt beteende samt upplever en stress och anspänning, kopplat till normer för vithet.

## **3. Hur kan goda förutsättningar skapas för ett normkritiskt arbete på skolan?**

Med kunskap om hur strukturell rasism kan ta sig uttryck i skolan, hur kan man då arbeta för att motverka diskriminering och trakasserier och främja en skolmiljö som präglas av inkludering och lika rättigheter och möjligheter?

### **Insikter och förändring kan vara smärtsamt**

Hübinette anser att ett viktigt verktyg för att kunna få syn på och motverka strukturell rasism är att förstå processer som "gör" ras och etnicitet, och som riskerar att leda till exempelvis diskriminering. Att bli medveten om rasismens verkningar kan väcka tankar, funderingar och frågor. Det kan både vara smärtsamt att upptäcka egen okunskap kring dessa ämnen, men också att upptäcka egen utsatthet, eller bli påmind om effekten av rasism (Hübinette et al 2012: 11-15). Många lärare och skolpersonal har tvingats att fundera över rasism för att man själv har brutit mot vithetsnormer eller stött på diskriminering eller trakasserier. För andra kan det kännas nytt, kanske obekvämt och ovant att börja fundera kring normer, rasifieringsprocesser, hudfärg, rasism, diskriminering och strukturer.

Kandaswamy beskriver att när man börjar utmana normer kan det till en början leda till känsla av att något är "fel" eller att något inte är som det ska. Det kan finnas en undermedveten förväntan om att undervisningen exempelvis framförallt ska innehålla representationer som uppfyller vithetsnormer, och när så inte är fallet, kan elever få en



känsla av att något är annorlunda, vilket också kan väcka motstånd (Kandaswamy 2007:7). Zembylas beskriver att arbete mot strukturell rasism och vithetsnormer i utbildning kan vara ett känslorarbete. Skolledare och lärare behöver ge utrymme för sårbarhet samt skapa en förståelse för var olika känslomässiga reaktioner kommer ifrån och arbeta utifrån detta (Zembylas 2012: 118). Författaren och aktivisten bell hooks menar att det alltid innebär en viss smärta att ge upp gamla sätt att tänka och få nya insikter (hooks 1994: 43). Forskaren Kevin Kumashiro beskriver detta som att komma till en känslomässig kris. För Kumashiro är detta inget som bör undvikas, utan en viktig del av att undervisa med normkritiska metoder (Kumashiro 2009:24).

## **Reflektera över sin egen position**

I arbetet med normkritisk pedagogik behöver lärare och annan skolpersonal reflektera över sin egen position samt elevers olika positioner och hur fundera över hur elever tolkas utifrån dessa. Det som lärare, medvetet eller omedvetet, tar med sig in i arbetet kan forma hur de bemöter elever, hur de förhåller sig till varandra som kollegor, vilket undervisningsmaterial de väljer, vilka perspektiv olika lärare anlägger på samma material, hur lärare utformar sina lektioner eller vad de lutar sig emot i sitt ledarskap. Skolpersonal innehar emellertid alltid en maktposition gentemot elever. Maktpositionen handlar till exempel om att det är läraren som bedömer elevernas prestationer och det är skolpersonalen som gör skollag och läroplaner till undervisning. För många elever är skolpersonalen också förebilder och goda exempel, vilket också tilldelar makt. Att börja intressera sig för vad man som skolpersonal gör med denna maktposition är ett viktigt normkritiskt verktyg. Som lärare behöver vi skapa förtroende och utrymme där vi kan lyssna på de elever som berättar om rasism och ta dem på allvar.

Lärare behöver också fundera över om deras egna positioner påverkar hur de tolkar sina elevers olika känslouttryck och beteenden. Afrofobirapporten lyfter fram att detta ofta hänger ihop med stereotyper och föreställningar. Flera manliga respondenter i rapporten som rasifieras som svarta upplever att de uppfattas som mer aggressiva och potentiellt farliga än män som rasifieras som vita, även om personerna har samma beteende (Mångkulturellt centrum 2014: 63-64). Forskaren Sara Ahmed menar att olika känslomässiga responser tenderar att tolkas olika utifrån vilka kroppar som uttrycker dem. Det kan finnas krav på personer som upplever strukturellt förtryck att inte visa negativa känslor, och om personen gör det kan det tolkas annorlunda, än om det är en person som befinner sig i en normposition som uttrycker samma känslor: ”En förtryckt person som inte ler eller visar tecken på glädje betraktas alltså som negativ: som ursprunget till de negativa känslorna” (Ahmed 2011: 183).

Så, hur kan skolpersonal göra rent konkret för att undersöka sin egen normposition, och vilka normer som återskapas i undervisning? Lotta Björkman, lärare och utbildare i normkritik menar att ”[e]n grundläggande förutsättning för att jag som lärare ska kunna arbeta med normkritisk pedagogik är att jag har koll på vem jag är, vilka normer jag befinner mig inom. Då jag får syn på detta kan jag också se hur det, ofta omedvetet, påverkar mitt läraruppdrag” (Björkman 2010:175). Forskaren och universitetsläraren Janne

Bromseth formulerar det som att ”Bara genom att reflexivt fråga sig hur ens egna sammansatta identitet, kulturella bakgrund och erfarenheter påverkar hur man själv tolkar och skapar mening i undervisning är det möjligt att välja andra vägar (Bromseth 2010: 41).”

## **Arbetet kräver tid**

Förändring sker inte i rationella steg, därför är arbetet med normkritisk pedagogik varken förutsägbart eller möjligt att kontrollera (Kumashiro 2009: 24). Arbetet kräver tid. Lösningar som inte tar strukturella förklaringar i beaktning, riskerar att endast verka på ytan, och kan vara kontraproduktiva. Genom konstaterandet att ”här är vi bra på mångfald” skapas idén om organisationen som ”god”, vilket riskerar leda till att likabehandlingsarbetet inte prioriteras. Uppfattningen som återskapas är att ”riktiga rasister” befinner sig utanför organisationen. Istället för att fastna på idén om att det bara finns ”rasister” och ”anti-rasister” (som stabila kategorier), behöver fokus ligga på hur strukturer verkar i organisationer (Ahmed 2004: 4-5; Ahmed 2009: 44-45). Med en sådan analys är det inte möjligt att helt friskriva sig från en struktur. Normkritiska metoder kan dock enligt ett strukturellt perspektiv användas för att motverka uttryck för strukturell rasism och istället skapa likvärdiga förutsättningar för alla elever.

Normkritiska perspektiv handlar om att ställa frågor till oss själva om vilka normer var och en själv bär med sig, vilka normer som riskerar att upprepas i undervisning, och hur dessa normer hänger ihop med maktfördelning och resurser. För att denna process ska kunna pågå, måste det skapas för utrymme den. Ett sätt är att fundera över var fokus läggs i det främjande arbetet.

## **4. Hur kan arbete med representation vara ett främjande verktyg?**

Ett konkret sätt att arbeta normkritiskt både i det vardagliga undervisningsarbetet, men också mer övergripande är att arbeta med att granska och bredda representation. Vad som representeras handlar exempelvis om vem och vad som syns, hörs och är närvarande visuellt, i text, i kulturella uttryck och i fysisk form. Representation handlar om att skapa mening, och definierar vad som är ”normalt” eller ”onormalt” samt vad som ska inkluderas eller exkluderas. Dessa processer fördelar alltså makt och hänger ofta ihop med identitetsskapande.

## **Representation**

Ett sätt att ge elever stärkande och positiva representationer kan vara att de får möjlighet till en positiv spegling av sina lärare. Det kan handla om enkla handlingar, som att lärare vid upprop av klasslistan kan uttala alla elevers namn utan stakningar eller avbrott. Elever behöver också förebilder runt omkring sig som de kan spegla sig i och som kan inspirera till lärande. Ett normkritiskt arbete ger skolan möjlighet att utmana begränsande föreställningar och arbeta medvetet med att lyfta fram exempel och berättelser som elever kan känna igen sig i.



”Jag älskade Disneydags av två anledningar, Räddningspatrullen och Alice Bah. För första gången i mitt åttaåriga liv var en programledare svart. Hon var inte sidekick, utan hon var där på precis samma premisser som de andra. Strunt samma att hon alltid fick spela Slösa och den ljusa Eva Rööse fick spela Spara. Strunt samma att det senare kom fram att Disney hade velat stoppa tillsättningen av henne som programledare. Hon var där och för första gången hade jag någon i tv-rutan att spegla mig i.” (Eriksson 2015:114) Detta citat är hämtat från texten ”Och jag menar varje ord” av Alle Eriksson, publicerad i antologin ”Svart kvinna” (2015). I texten blickar Eriksson tillbaka på sin uppväxt och de normer som omgav den, och hur samma normer ledde till diskriminering, våld och andra kränkningar. Ur minnena växer bilden av en vithetsnormativ omvärld fram, där skolan i högsta grad är inräknad. Exemplet med barnprogrammet blir, trots att vetenskapen om att Alice Bah ändå inte är där på helt lika villkor, någon att spegla sig i och ett positivt inslag. Stereotyper som representation ger negativa effekter. Stereotyper är bilder eller berättelser om personer som reducerar komplexa individer till platta, enformiga och fixerade idéer. Kandaswamy menar att när elever får stereotypa representationer som baseras på rasistiska strukturer upprepade för sig kan det leda till rasistiska idéer om att personer som rasifieras som icke-vita är enkla och endimensionella personer. I förlängningen kan det leda till att det skapas hinder för elever för att förstå andra människors komplexitet. I det här fallet kan elever som rasifieras som vita få svårt att förstå livssituationen för personer som rasifieras som icke-vita (Kandaswamy 2007:9). Av den anledningen är det av stor vikt att skolpersonalen har kunskap om olika stereotyper som reproduceras både i samhället i stort men även i den lokala kontexten.

Konsekvenserna av icke-befintlig eller negativ representation i det omgivande samhället kan bli att vithetsnormer internaliseras under uppväxten och att barn som rasifieras som svarta försöker leva upp till vita ideal, exempelvis genom att reducera skillnader. Habel beskriver effekten av detta: ”Ett av mina första försök i förskoleåldern vara att räta ut afroåret med tvål.” (Habel 2008b:42).

## **Granska läromedel**

”Ingen är över 40 år! Alla är smala! Kändisarna är vita! Historien berättas ur ett europeiskt perspektiv! Här var det 106 män och nio kvinnor! En hel sida om Voltaire, Wollstonecraft får några meningar i marginalen! En person som använder rullstol i den här boken, men bara när det är fokus på funktionsnedsättning!” Dessa citat kommer ifrån en fortbildning där lärare gjorde en normkritisk granskning av läromedel. Många uttryckte förvåning över hur konkret och tydligt materialen upprepade normer och hur tydligt de berättade vissa historier och inte andra. Många hade redan innan övningen en känsla av att läroböckerna kanske inte speglade så många olika perspektiv, men riktigt hur normativa de var blev inte tydligt förrän det avsattes tid för att börja räkna och analysera.

Såväl Skolverket (2006) som Skolinspektionen (2011) har i granskningar av läromedel sett att äldre läromedel kan innehålla stereotypa beskrivningar. Skolinspektionens undersökning av 12 läromedel i kemi visar att i de äldre läromedlen finns det tendenser till att det som tolkas som ”annat än svenskt” framställs som primitivt och bakåtsträvande. Vetenskap,

teknik och framåtsträvande skildras framför allt som västerländska fenomen.

Skolinspektionen framhåller i rapporten att det är av vikt att som lärare vara uppmärksam på att läromedel följer läroplanen (Skolinspektionen 2011: 24-28). I en kvalitetsgranskning av språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska kunde Skolinspektionen konstatera att aktiviteter och undervisning i för liten utsträckning utformades utifrån ett flerspråkigt perspektiv. Undervisningen tog för sällan hänsyn till elevers olika erfarenheter och bakgrunder (Skolinspektionen 2010: 7).

Att ha positiva och stärkande representationer att spegla sig i är viktigt för alla elever. Alla berättelser behöver bli ett vardagligt inslag i undervisningen, snarare än något som adderas eller sticker ut. Att granska och välja läromedel tar tid i anspråk från lärare, men genom att göra granskningen tillsammans med kollegor och elever uppstår möjligheter till utveckling och lärande. Lärare kan gemensamt med elever fundera över representation i media och i läroböcker, och göra gemensamma normkritiska granskningar av vem som representeras och hur. Elever ges därmed möjligheten att utvecklas till kritiska forskare, som undersöker och granskar vad som finns runt omkring dem (Zembylas 2012: 118). Vilka perspektiv görs till de ”normala perspektiven” i läroböckerna? Vem syns och hörs i undervisningsmaterial, i tidningar, i media? Lika viktigt som det uttalade normkritiska arbetet tillsammans med eleverna är arbetet i kollegiet och på huvudmannanivå.

## **Sammanfattning**

Medvetenheten om att, och på vilket sätt, strukturell rasism kan ta sig uttryck i skolan och samhället, och hur detta är historiskt förankrat, är det första steget i ett normkritiskt arbete med fokus på vithetsnormer. Nästa steg är att börja utmana de normativa upprepningar som finns runtomkring oss, samt i och med det arbetet ge utrymme för processer av motstånd och motstridiga känslor som kan uppstå. En konkret metod kan vara att arbeta med representation, för att elever ska kunna spegla sig i verksamhetens form och innehåll. När elevers erfarenheter och förkunskaper tas tillvara i undervisningen ökar förutsättningarna för deras engagemang och motivation i skolarbetet. Att tillsammans med kollegor och elever syna och diskutera hur normer och förväntningar tar sig uttryck i skolan kan stödja och stärka skolpersonal i denna strävan.

## Normkritisk pedagogik – ett sätt att motverka strukturell rasism i skolan

### Litteraturlista

- Ahmed, S. (2009). Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 41-52.
- Ahmed, S. (2004). The Non-Performativity of Anti-Racism. *Paper Presented at CentreLGS Colloquium "Text and Terrain: Legal Studies in Gender and Sexuality"* University of Kent 25-09-04.
- Ahmed, S. (2011). *Vithetens hegemoni*. Hågersten: Tankekraft.
- Arneback, E. (2012). *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2012. Örebro.
- Bjereld, Y., Daneback, K., Petzold, M. (2014) *Differences in prevalence of bullying victimization between native and immigrant children in the Nordic countries: a parent-reported serial cross-sectional study*, Child: care, health and development. John Wiley & Sons Ltd.
- Björkman, L. (2010). En skola i frihet – med ”misstagens” hjälp. I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 155-182). Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala Bromseth, J. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet
- Bromseth, J. & Sörensdotter, R. (2012). Normkritisk pedagogik: en möjlighet att förändra undervisningen. *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. (S. 43-57).
- Bylund, C. (2015). *Kuvande rum. Materialitet och funktionsfullkomlighet i berättelser från kvinnor uppväxta på institutioner för barn med normbrytande funktionalitet under 1930 till 1970-talet* (Master- uppsats). Stockholm: Masterprogram i genusvetenskap, Stockholms Universitet. Tillgänglig på Internet: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:696878/FULLTEXT01.pdf>
- de los Reyes, P.; Molina, I. & Mulinari, D. (Red.). (2005). *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige : en festskrift till Wuokeko Knocke*. [Ny utg.] Stockholm: Atlas.
- Diskrimineringsombudsmannen. (2017). *Vad är diskriminering?*. Hämtad 2017-05-31, från <http://www.do.se/om-diskriminering/vad-ar-diskriminering/>
- Friends (2015). *Friendsrapporten 2016*. Stockholm: Friends.
- Habel, Y. (2008). Den autentiska Joséphine Baker? Om problematiken kring medieringen av ras. *Mediernas kulturhistoria*. (S. 167-190)
- Habel, Y. (2008): ”Whiteness Swedish style”, tidskriften *Slut/The End*, 2008, 41-51.
- Hall, S. (Red.) (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage in association with the Open University

- Herrman M. & Hermansson H. E. (2003). Ungdomar, vardagen och den mångkulturella praktiken. I Jonsson, B. & Roth, K. (Red.) *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. (s. 265-300). Lund: Studentlitteratur.
- Hübinette, T., Hörnfeldt, H., Farahani, F., Rosales, L. R. (2012). *Om ras och vithet i samtida Sverige*. Stockholm: Elanders
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Hällgren, C. (2005). 'Working harder to be the same': everyday racism among young men and women in Sweden. *Race Ethnicity and Education*, 8(3), 319-342.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.
- Kandaswamy, P. (2007). Beyond colorblindness and multiculturalism. Rethinking anti-racist pedagogy in the university classroom. *Radical Teacher*, 80, 6-11.
- Kumashiro, K. K. (2009). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen. *Tidskrift för genusvetenskap*, 2009(1), 11-34.
- Mohtadi, L. (2012). *Den dag jag blir fri: en bok om Katarina Taikon*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Mångkulturellt centrum. (2014). *Afrofobi: en kunskapsöversikt över afrosvenskars situation i dagens Sverige*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Neal, L. V. I., Sleeter, C. E., Kumashiro, K. K. (2015). Introduction: Why a Diverse Teaching Force Must Thrive. I Sleeter, C. E., Neal, L. V. I., Kumashiro, K. K., *Diversifying the teacher workforce* (s.5). New York: Routledge.
- Norrby, F. N. (Red.). (2015). *Svart Kvinna*. Stockholm: Natur & Kultur
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Rubin Dranger, J. (2013) *#bildskolan 2: Vad är en gollivog? I Feministiskt Perspektiv*. Tillgänglig: <https://feministisktperspektiv.se/2013/09/06/bildskolan-2-vad-ar-en-gollivog/>
- Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling [Elektronisk resurs] : för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2011). *Innehåll och användning av läromedel [Elektronisk resurs] : en kvalitetsgranskning med exemplet kemi i årskurs 4 och 5*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2006). *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionsbinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?: barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Normer, normmedvetenhet och normkritik*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: [https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/vardegrund/Grundskola/302\\_Framja\\_lik\\_abehandling/del\\_05/Material/Flik/Del\\_05\\_MomentA/Artiklar/Normer,%20normmedvetenhet%20och%20normkritik\\_Rev\\_EA.docx](https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/vardegrund/Grundskola/302_Framja_lik_abehandling/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/Normer,%20normmedvetenhet%20och%20normkritik_Rev_EA.docx)

Skolverket. (2016). *Vem är jag och vad tar jag med mig in i arbetet?*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: [https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/vardegrund/Grundskola/302\\_Framja\\_lik\\_abehandling/del\\_07/Material/Flik/Del\\_07\\_MomentA/Artiklar/Vem%20är%20jag%20och%20vad%20tar%20jag%20med%20mig%20in%20i%20arbetet\\_Rev\\_EA\\_JB.docx](https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/vardegrund/Grundskola/302_Framja_lik_abehandling/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/Vem%20är%20jag%20och%20vad%20tar%20jag%20med%20mig%20in%20i%20arbetet_Rev_EA_JB.docx)

Svensson, T. (2014) Alla rasifieras. *Mana Antirasistisk Tidskrift* (2-3), 23. Tillgänglig: <http://tidskriftenmana.se/alla-rasifieras/>

SOU 2005:41. *Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering* (2005). Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering : rapport. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Ungdomsstyrelsen. (2013). *Unga och våld: en analys av maskulinitet och förebyggande verksamheter*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen

Wallace, S., Nazroo, J. & Bécares, L. (2016). Cumulative Effect of Racial Discrimination on the Mental Health of Ethnic Minorities in the United Kingdom. *American Journal of Public Health*, 106(7), 1294-1300

Zembylas, M. (2012). Pedagogies of strategic empathy: navigating through the emotional complexities of anti-racism in higher education, *Teaching in higher education*, 17(2)