

# Det kritiska hoppet: Vikten av att synliggöra rasism i undervisning om värdegrundsfrågor på språkintröduktion

Eva Bolander\* og Anna Bredström

*Linköpings universitet, Sverige*

## SAMMANFATTNING

Den svenska skolans oppdrag att främja likabehandling och motverka diskriminering är omfattande och innebär bland annat att ett aktivt värdegrundsarbeite ska genomsyra verksamheten. I denna artikkel redovisas resultat från en aktionsorienterad etnografisk studie där vi tillsammans med lärare och elever på gymnasieskolans språkintröduktion granskat och vidareutvekklet metoder for arbeite med värdegrundsfrågor. Med utgångspunkt i interseksjonalitetsteori, kritisk mångkulturalism og kritisk pedagogikk fokuseras frågan om undervisningens möjligheter att inkludere elever oavsett bakgrund. Analysen viser hur undervisningen utgick från ett bristperspektiv og att genus og seksualitet anvendes som etniske markører mellom svenskhet og icke-svenskhet. Vidare belyses potentialen i att utgå ifrån elevers erfaringer här og nu og att se möjligheterna med ett anti-rasistisk, kritisk perspektiv på etnicitet. Därmed föreslås att undervisning om värdegrundsfrågor på språkintröduktion behöver bryta med idén om en föreställd normativ svenskhet og skifta från ett monokulturellt till ett interkulturellt perspektiv for att öka elevers möjligheter till delaktighet og inkludering.

**Nyckelord:** *interseksjonalitet; kritisk pedagogikk; mångkulturalism; svenska som andraspråk*

Mottatt: April, 2020; Godkjent: Mai, 2021; Publisert: Juni, 2021

## ABSTRACT

### **A critical hope: The importance of addressing racism in teaching on fundamental values in language introduction**

Swedish school's commission to promote equal treatment and counteract discrimination is extensive and entails active work on fundamental values in everyday activities. This article presents results from an action-oriented ethnographic study in which we, together with teachers and students at the language introduction-programme in upper secondary school, reviewed and developed methods of working with fundamental values in education. Using theories of intersectionality, critical multiculturalism, and critical pedagogy, we query the possibilities to fully include students of different backgrounds. Our analysis shows how the students were approached from a deficit model and that

\*Korrespondanse: Eva Bolander, e-post: [eva.bolander@liu.se](mailto:eva.bolander@liu.se)

© 2021 Eva Bolander & Anna Bredström. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

*Citation: Eva Bolander & Anna Bredström. «Det kritiska hoppet: Vikten av att synliggöra rasism i undervisning om värdegrundsfrågor på språkintröduktion» Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Forebygging av fordommer og gruppefientlighet. Vol. 7, 2021, pp. 163–178. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2327>*

gender and sexuality were used as ethnic markers between Swedishness and non-Swedishness. Further, the potential in starting from students' experiences and seeing the possibilities with an anti-racist, critical perspective on ethnicity is highlighted. Thus, we propose that teaching on fundamental values in language introduction needs to break with the idea of an imagined normative Swedishness and switch from a monocultural to an intercultural perspective in order to increase students' opportunities for participation and inclusion.

**Keywords:** *critical pedagogy; intersectionality; multiculturalism; Swedish as a second language*

## **Inledning**

Att förankra ”demokratiska värden” hos barn och unga är en hörnsten i svensk skola, vilket kommer till uttryck både i policy och praktik. Genom att ett aktivt värdegrundsarbete integreras i den vardagliga undervisningen är det tänkt att demokratiska medborgare fostras samtidigt som odemokratiska uttryck i samhället kvävs i sin linda. I samma anda ska skolan, i enlighet med gällande diskrimineringslagstiftning (SFS 2008: 567), aktivt förebygga och motverka diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder. I skolans läroplan och andra styrdokument är dessa riktlinjer framträdande och det finns gott om material tänkt att vägleda skolläring och enskilda pedagoger.

En viktig värdegrundsfråga är att motverka främlingsfientlighet och rasism, men när värdegrundsarbetet knyter an till frågor som etnicitet uppdagar sig en tydlig paradox: Samtidigt som läroplanen framhåller vikten av att ”inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Skolverket, 2011, s. 1), förespråkar den också värden som speglar en kristen tradition och västerländsk humanistisk etik som särskilt eftersträvasvärda och grundläggande för vår gemenskap. Där skapas således ett svenskt ”vi” som ställs mot de andra som inte omfattar dessa värderingar (Cooper, 2019, s. 105). I föreliggande artikel undersöker vi om, och i så fall hur, denna paradox kommer till uttryck i värdegruppsarbete i praktiken, samt vad det kan innebära för undervisningens möjligheter att bidra till inkludering av elever oavsett bakgrund.

Mer specifikt undersöker vi hur arbete med värdegrundsfrågor genomförs i en klass med elever på språkintröduktion. Språkintröduktion är ett av den svenska gymnasieskolans förberedande utbildningsprogram i vilket nyanlända elever (16–20 år gamla) läser svenska och andra ämneskurser utifrån individuellt behov, med målsättning att bli behöriga till fortsatta studier inom gymnasieskolan eller vuxenutbildning (Skolverket, 2018). Forskning om nyanländas situation betonar skolans betydelse för möjligheten att få ett sammanhang, kunna etablera sig och ta ett steg närmare fortsatta studier. Samtidigt konstateras att språkintröduktion ofta är både rumsligt och socialt segregerad från resten av gymnasieskolan. Den bedrivs vanligen i separata lokaler och eleverna upplever sig inte kunna interagera med övriga elever på grund av språkliga svårigheter och känsla av utanförskap (Hagström, 2018; Sharif, 2017). Det förekommer också att elever i ordinarie klasser utsätter elever i intröduktionsklasser

för trakasserier och kränkande behandling med rasistiska och sexistiska förtecken (Skowronski, 2013). Att vara elev i introduktionsklass är att befinna sig längst ned i en hierarki där flera maktordningar samverkar, menar Eva Skowronski (2013), som i sin avhandling studerat nyanlända elevers sociala situation.

Artikeln fokuserar således undervisning med en elevgrupp som potentiellt befinner sig i en utsatt situation samt präglas av stor heterogenitet, där det gemensamma är att alla har någon form av migrantbakgrund. Med inspiration i kritisk mångkulturalism och feministisk intersektionalitetsteori tar vi särskilt fasta på vilka föreställningar om kultur, etnicitet, svenskhet och icke-svenskhet som figurerar i samtalet, och hur etnicitet kopplas till genus och sexualitet. Studien är designad som ett aktionsforskningsprojekt där vår ambition är att bidra både till en diskussion om pedagogiska förhållningssätt och att vara ett empiriskt forskningsbidrag till kritisk pedagogik som forskningsfält. Målsättningen i båda fallen är densamma: att utforska möjliga vägar till att bedriva antidiskriminerande undervisning<sup>1</sup> i en mångkulturell vardag. I den avslutande delen av vår analys synliggör vi därför vikten av att utgå från elevernas erfarenheter och lyfta frågan om rasism och etnisk diskriminering som en central värdegrundsfråga också hos elever på språkintröduktion.

### Aktionsorienterat fältarbete

Den forskning som ligger till grund för denna artikel grundar sig på fältarbete vid introduktionsprogram på två gymnasieskolor i ämnena svenska, svenska som andraspråk och religion. Vi har följt två lärare och deras undervisning i tre grupper med elever från språk- och yrkesintroduktionsprogram, sammanlagt 25 lektioner (å 60–120 minuter). Särskilt fokuserar vår analys på den del av fältarbetet som genomfördes på språkintröduktion där vi följt en klass när de arbetat med temat *Människovärde*. Temat genomfördes under 10 lektioner i svenska som andraspråk. Innan fältarbetet påbörjades införskaffades samtycke från alla inblandade, som också informerades både muntligt och skriftligt om studiens syfte och tillvägagångssätt. Namn på personer har bytts mot ”lärare” och ”elev”, och viss information har justerats för att säkra konfidentialitet.<sup>2</sup>

Inbegripen i vårt syfte ligger en syn på både forskning och lärande som i grunden komplexa fenomen som kräver dialog och utbyte. Inom pedagogisk forskning som utifrån kritiska perspektiv betonar det affektiva, partikulära, flexibla och öppna lyfts vikten av att inte bara vara kritisk utan också ge ett bidrag. Där tas fasta på hoppets betydelse inom kritisk pedagogik, såsom det formulerats av Paulo Freire (1994) och därefter utvecklats för en analys av samtida utbildning för demokrati och social rättvisa (Bozalek et al., 2014; Tiainen et al., 2019). Istället för den förtvivlan

<sup>1</sup> Vi använder termen antidiskriminerande undervisning som ett paraplybegrepp för undervisning om frågor rörande värdegrund och likabehandling vilka relateras till en eller flera av diskrimineringsgrunderna. Däri inbegrips arbete mot fördomar, andragörande och kränkande behandling.

<sup>2</sup> Studien är godkänd av Regionala etikprövningsnämnden i Linköping, Dnr 2018/466-31.

och hopplöshet som kan komma av kritik kan ”kritiskt hopp”, att se det hoppfulla, möjliggöras genom intervention som ju visar att det är möjligt att åstadkomma förändring i någon form. Det handlar alltså om ett aktionsorienterat kritiskt perspektiv där det kritiska ska följas av ett svar i form av förslag på andra sätt att göra (Bozalek et al., 2014). Övergripande kännetecknas en aktionsorienterad ansats av att forskaren följer en verksamhet, ger återkoppling och tillsammans med deltagarna vidareutvecklar verksamheten (Aagaard Nielsen & Svensson, 2006). En viktig princip är också att forskningen kommer till nytta för deltagarna under den tid som forskningen pågår, och att alla deltagare bjuds in att engagera sig i projektets utformning. I vår studie har vi således lagt stor vikt vid att arbeta tillsammans med berörda lärare i att utveckla och prova olika moment i undervisningen.

Vi började vårt fältarbete genom att delta i och observera den undervisning som bedrevs i klassrummet. Vanligen deltog en av oss tillsammans med eleverna i de aktiviteter som genomfördes (till exempel värderingsövning) medan den andra satt vid sidan av och förde anteckningar. Genom dessa deltagande observationer lärde vi känna lärare och elever och blev bekanta med undervisningens uppläggning och processer. Inför och efter lektionerna hade vi korta avstämningar med lärarna i vilka vi summerade våra intryck och bidrog med reflektioner angående tänkbara förändringar. Vi blev också inbjudna att ha synpunkter på planering och att komma med förslag på lektionsinnehåll, film och annat material. Efter denna första fas av deltagande observationer genomförde vi intervjuer med lärare och sju elever. Eleverna intervjuades i par eller enskilt, lärarna intervjuades enskilt. Klassrumsobservationerna låg till grund för intervjuguiden och vi ställde öppna frågor där elever och lärare uppmanades att reflektera fritt kring de olika moment som undervisningen innehållit. Till lärarna ställdes frågor om hur de planerat undervisningen och varför, om tidigare erfarenheter av liknande undervisning och om vilka utvecklingsmöjligheter de såg (vad de upplevt fungerat enligt plan och inte). Till eleverna ställdes frågor om hur de upplevt arbetet med temat *Människovärde*, till exempel om de kunde berätta något som de fann särskilt intressant eller förvånande. Därefter ställde vi frågor om respektive moment som genomförts (olika värderingsövningar, filmvisning m.m.) och om det var något de saknade eller skulle vilja veta mer om. Med utgångspunkt i vad som framkommit av observationer och intervjuer utformade vi slutligen två lektionstillfällen som vi genomförde tillsammans med en av lärarna. Avsikten med dessa lektionstillfällen var att bidra med kompletterande perspektiv till de värdegrundsfrågor som behandlats under temaveckorna, och att i enlighet med vår aktionsorienterade metod bidra till att vidareutveckla en kritisk ansats med utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter.

### Forskningskontext

Under den senaste tioårsperioden har pedagogisk forskning om nyanländas situation fått ett stort uppsving i Sverige. Margaret Obondo, Pirjo Lahdenperä och Pia Sandevärn (2016, s. 177) lyfter dock att forskningen primärt handlar om strukturella

och organisatoriska problem medan studier av den pedagogiska praktiken är färre. De för fram ett interkulturellt perspektiv med en anti-essentialistisk syn på kultur, inom vilket de ställer frågor om hur undervisning för social rättvisa kan genomföras med nyanlända. Ett interkulturellt perspektiv har formellt funnits med som allmänt vägledande för den svenska skolan sedan ett riksdagsbeslut 1985 (Eklund, 2003). Företrädare för interkulturell pedagogik har dock vid upprepade tillfällen påtalat att det perspektiv som råder i den svenska skolan snarare är det monokulturella, vilket tar sig uttryck i strävan efter likhet, att ”skapa ’svenskhet’, ett folk med samma värdegrund, genom assimilering” (Lahdenperä, 2017, s. 37; se också Tesfahuney, 1999). Pirjo Lahdenperä och Eva Sundgren (2016, 2017) beskriver nyanlända barns och ungdomars möten med svenska skolan och argumenterar för vikten av att ta det interkulturella perspektivet på allvar i praktiken, vilket skulle kunna innebära ett radikalt skifte bort från det monokulturella.

Vår studie är inspirerad av dessa kritiska perspektiv. För läsvänlighetens skull använder vi fortsättningsvis termen kritisk pedagogik som en samlande beteckning för flera ansatser där många men inte alla har en grund i Freires frigörande pedagogik och i varierande grad betonar mång- eller interkultur. Området är brett och består av ett stort antal delvis överlappande inriktningar (se t.ex. Gay, 2018; Ladson-Billings, 2009; Leonardo, 2005; Zembylas & Keet, 2018). En central forskare i sammanhanget är Kevin Kumashiro (2002, 2009) som i flertalet verk reflekterar kring och analyserar antiförtryckande undervisning som fenomen i sig.<sup>3</sup> Kumashiro (2002) beskriver hur olika inriktningar kan ta form som *utbildning för den andre*, *utbildning om den andre*, *utbildning som är kritisk mot privilegiering och andragörande* samt *utbildning som förändrar elever och samhälle*. De olika ansatserna kan ha drag av varandra i varierande grad och i praktiken överlappar de inte sällan. Den fjärde ansatsen, utbildning som förändrar elever och samhälle, kan relateras till det som Gert Biesta (2019) kallar för *transkludering* (transclusion), en term för ”inkludering på riktigt”. Det är en dubbel process i vilken det ”vi” som vill inkludera och det sammanhang som inkluderingen ska ske i också behöver förändras.

Kumashiro (2002) beskriver också antiförtryckande undervisning som en potentiellt smärtsam process. Att bli medveten om och våga ifrågasätta sina egna och andras privilegier är att ”lära genom kris”, vilket skulle kunna relateras till ett ökat intresse för affekt inom pedagogik. Särskilt vill vi lyfta det som kommit att benämnas en ”obehagets pedagogik” (Boler, 1999). Megan Boler (1999, s. 197) beskriver obehagets pedagogik som en invit till elever och lärare att undersöka hur den dominerande kulturen formar vårt sätt att tänka. I samma spår betonar Michalinos Zembylas (2014) att utgångspunkten för värdegrundsarbete inte bör vara att få studenterna att ändra

---

<sup>3</sup> Kumashiro använder beteckningarna *anti-oppressive pedagogy* och *anti-oppressive education* på flera sätt i sina texter: som paraply för olika ansatser och som beteckning på den ansats han vanligtvis förknippas med (utbildning som förändrar elever och samhälle). I svensk översättning förekommer både termerna antiförtryckande och antidiskriminerande pedagogik/undervisning.

åsiikt utan att öppna upp möjligheten att tänka om sig själv, andra och samhället på fler och nya sätt. Därigenom kan elevernas åsikter utvecklas och förändras. Ett centralt antagande är att undervisning om diskriminering och förtryck nödvändigtvis involverar känslor och att dessa utgör en förutsättning för lärande och förändring på kort och lång sikt. I ett nordiskt sammanhang har obehagets pedagogik aktualiserats av Åse Røthing (2019) som lyfter dess potential för inkluderande undervisning, samtidigt som hon problematiserar de etiska implikationer ansatsen för med sig. Dilemmat består i att skolan ska vara ett tryggt rum (fritt från obehag) samtidigt som svåra och kontroversiella frågor måste behandlas för att mål om demokrati, delaktighet och anti-diskriminering ska kunna uppfyllas.

### **Teoretiska perspektiv och analytiska strategier**

Vår studie hämtar inspiration från de frågeställningar och perspektiv som genomsyrar forskningskontexten ovan. Vi är särskilt inspirerade av kritiska teorier om etnicitet, kultur och mångkulturalism. Centralt för dessa är utgå från ett dynamiskt synsätt på kultur där kultur ses som en meningsskapande resurs som används i social interaktion. En kritisk mångkulturalism tar avstånd från synsätt där kultur likställs med etnicitet eller presenteras som ett statiskt fenomen, som en uppsättning värderingar som går i arv, generation efter generation. Samtidigt betonas vikten av att erkänna skillnader, det vill säga det räcker inte med en kritisk ansats som granskar hur skillnader görs utan det behövs samtidigt en insikt i hur skillnader levs. Här hämtar vi inspiration i Paul Gilroy (2000, 2004, 2006) begrepp *conviviality*, fritt översatt till levbar mångkulturalism. Gilroy tar avstamp i det faktum att västerländska samhällen är djupt präglade av kolonialismens vedergällningar vilka formar både gårdagens och dagens rasism. Denna historia är smärtsam och kommer vanligen till uttryck i en melankoli där det förgångna idealiseras för att undkomma det svåra att se rasismen i vitögat. Att erkänna rasismen är således centralt i hans filosofi, det är avgörande för att komma till nästa steg. Samtidigt menar han att vi inte kan låsa fast all kritik i att enbart blottlägga rasism, det måste också vara möjligt att komma vidare. Hoppet hittar han i vardagen där människor i praktiken lever ytterst mångkulturella liv. Att kombinera erkännandet av rasism med en vardaglig mångkulturalism ser han som en möjlighet för en antirasistisk intervention. Med levbar mångkulturalism riktar vårt intresse både mot frågan om att bemöta rasism och mot att ”leva med” den komplexitet och motsägelsefullhet som mångkulturella sammanhang innebär. Kritiska teorier om etnicitet, kultur och mångkulturalism lyfter dock mer sällan fram hur andra maktordningar, och då särskilt genus och sexualitet, kan inkorporeras i en antidiskriminerande pedagogik. Här hämtar vi istället inspiration i feministisk intersektionalitetsteori som fokuserar just samverkan mellan olika normer (Collins, 1998; Crenshaw, 1989). Feministisk intersektionalitetsteori hjälper oss att kritiskt granska på vilka sätt olika maktordningar kopplas samman. Till exempel visar tidigare forskning att det kan uppstå dissonans mellan de olika kategorier/maktordningar

som diskrimineringsgrunderna hänvisar till, då främjandet av vissa demokratiska värden – jämställdhet och hbtq-rättigheter – kan ha svårt att samsas med mångkulturella perspektiv och antirasism (Bredström & Bolander, 2019; Bredström et al., 2018). Bakgrunden är den diskurs där genus och sexualitet figurerar som etniska markörer och framställer vissa grupper som mer benägna till patriarkala värderingar och homofobi på grund av kulturell eller religiös tillhörighet (Nagel, 2003). Med utgångspunkt i dessa perspektiv på komplexitet började vi analysen med att noggrant gå igenom fältanteckningar och transkriberade intervjuinspelningar och koda dem utifrån principer för kvalitativ tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). För den här artikeln har vi valt att bygga upp vår analys utifrån tre framträdande teman, varav det första avser att beskriva och presentera förutsättningarna för värdegrundsarbetet på språkintröduktion. Där skildras hur synen på eleverna utgick från ett bristperspektiv och hur föreställningar om deras behov formade undervisningens innehåll. Det andra temat sätter ljuset på hur genus och sexualitet figurerade som etniska markörer mellan svenskhet och icke-svenskhet. I det tredje och avslutande temat lyfter vi potentialen i att utgå ifrån elevernas erfarenheter och möjligheter med ett kritiskt perspektiv på etnicitet och rasism. Temana presenteras närmare nedan.

### **Elevernas brister och lärarens välvilliga kompensation**

I intervjuer och informella samtal med lärarna framkommer att de planerar undervisningens former och innehåll utifrån den elevgrupp de har framför sig. De lärare som deltagit i vår studie uppger att de sökt sig till introduktionsprogrammen för att de ville ”prova något nytt”. De beskriver introduktionsprogrammen som ett särskilt sammanhang vilket innebär en utmaning. Utifrån tidigare erfarenheter reflekterar de i intervjuerna kring möjligheterna att arbeta med värdegrundsfrågor och att diskutera potentiellt känsliga ämnen i olika grupper. Båda berättar om sina tidigare anställningar på skolor med hög andel ”svenskfödda”, där det var vanligt att elever uttryckte sig rasistiskt, och att det var frågor de fick arbeta med ständigt:

- Lärare: På min förra skola då var det ju näst intill bara svenskfödda, typiskt sånt område där det bara var svenska elever nästan, som hade liknande uppväxt och så där.
- Intervjuare: Och blev det då laddade frågor även i såna situationer kände du eller var det?
- Lärare: Ja där kunde det mer bli laddat då om man pratade till exempel om nyanlända eller dom bitarna.
- Intervjuare: Och då fick du olika åsikter som hamnade i klassen eller var det?
- Lärare: Ja, tyvärr var det ju mest samma åsikter som man fick brottas med.

Lärarna beskriver hur frågor om rasism och främlingsfientlighet hos eleverna på dessa skolor var en del av vardagen och hur de försökte fånga frågorna i stunden, till exempel utifrån elevers språkbruk. På språkintröduktion är det istället andra frågor som görs centrala. Där framgår att det övergripande målet med undervisningen i svenska

som andraspråk är att få eleverna att prata, diskutera och argumentera på svenska och de moment vi följde motiverades med och relaterades till kunskapsmål avseende muntlig förmåga. Vidare handlade innehållet i undervisningen om att ge eleverna kunskaper som de antogs sakna, i första hand om det svenska samhället. Frågor om sexualitet, jämställdhet och relationer lyftes särskilt fram i det sammanhanget. När vi bad läraren att berätta om sitt intresse för värdegrundsfrågor och var det kommer ifrån, till exempel lärarutbildningen, förklarar hon på följande sätt:

Lärare: Nej, inget ifrån utbildningen kan jag inte säga. Ja men jag vet inte, jag har nog alltid tyckt själv att det är roliga, att det är ett roligt område. Men så tänker jag också just på dom här eleverna som jag undervisar nu, att dom är så långt ifrån, jag tänker är man född i Sverige och har gått i svensk förskola och skola och allting, då har du kommit i kontakt med dom här områdena på nåt sätt och det är inte lika så där liksom nytt och otäckt. Men för våra språkelever så är det verkligen nytt och oftast förbjudet, att man inte ens kan prata om det, eller att det inte finns homosexuella i Afrika, alltså dom har ju den inställningen, eller det är det dom är uppväxta med. Och därför tycker jag nog att det är ännu viktigare att ha ett sånt här arbetsområde med dom.

Det fanns således en underliggande tanke om att eleverna saknar kunskaper som andra svenska elever automatiskt fått med sig från tidigare skolgång och från sin uppväxt i stort. Tidigare forskning gör gällande att undervisningen inom språkintröduktion organiseras utifrån ett *bristperspektiv* (Nilsson & Bunar, 2016), där undervisningen fokuserar på vad eleverna saknar och underlåter att lyfta de kunskaper eleverna faktiskt har, till exempel i andra språk än svenska. Att just jämställdhet och sexualitet lyfts fram som särskilt centrala värdegrundsfrågor för elever på språkintröduktion kan förstås som ett uttryck för en föreställning om dessa som del av särskilt svenska värderingar och en uppfattning om att skolans uppdrag är att överföra sådana till eleverna. Att en del lärare tar på sig ett tydligt fostrande uppdrag utifrån ett sådant synsätt framgår också i en analys av lärarroller på språkintröduktion (Högberg et al., 2020).

Det var alltså mot denna bakgrund som arbetsområdet *Människovärde* tog form. I den skriftliga instruktion som delades ut till eleverna presenteras arbetsområdet enligt följande:

Är alla människor lika värda? Spelar det någon roll varifrån man kommer, hur man ser ut och vem man tycker om? Är det skillnad på att vara kille eller tjej?

Det här arbetsområdet kommer att innehålla många olika delar men som alla handlar om att vara människa. Syftet är att vi ska krossa fördomar!

Du som elev kommer att vara aktiv under lektionerna genom att tänka, prata och lyssna.



De arbetsformer som användes var övningar i helklass, mindre grupper och individuellt, samtal och diskussion samt filmvisning. Vid informella samtal beskrev läraren sitt arbetssätt med grund i enskilt-par-alla-modellen (EPA, på engelska Think-Pair-Share (TPS)), ett arbetssätt som brukar framhållas inom kooperativt lärande. Modellen som är utvecklad utifrån beprövad erfarenhet är vida spridd och används bland annat för att förbättra elevers muntliga framställning. Den går i huvudsak ut på att ge eleven möjlighet att enskilt reflektera över ett innehåll, till exempel det läraren säger, en film eller litteratur, och därefter först diskutera i par och sedan i helklass (Lyman, 1981, 1987). Läraren som vi följde beskriver att hon arbetar med olika varianter av modellen, där ordningen kan ändras och element kan tillkomma eller falla ifrån, beroende på elevgruppen och hur lektionen artar sig.

Tidigare forskning diskuterar hur lärare ibland strävar efter att undvika obehag (Røthing, 2019), men i vårt fall intog läraren en annan strategi där hon betonade vikten av att ”stanna kvar när det tänder till” och menar att ”om det är obehagligt så behöver de prata mer om det”. Vid lektionstillfällen kunde det handla om kommentarer som att ”nu blev det känsligt här” och ”känner ni hur stämningen i rummet förändrades?” I intervjun beskriver läraren vidare ingående hur hon arbetar med att bygga relationer med eleverna och att börja med enkla frågor för att skapa en trygg miljö i vilken eleverna senare törs tala om känsligare ämnen. Som kommer att framgå av analysen fanns det tillfällen då eleverna blev mindre benägna att diskutera, men överlag uttrycker de intervjuade eleverna tilltro till läraren och situationen; i en parintervju beskriver eleverna hur klassen ”är som en stor family”. Även vi som forskare upplevde att läraren hade en god och i många avseenden stark anknytning till eleverna och att det var en tillgång som användes för att kunna ta upp ”svåra” ämnen.

### **Kön, sexualitet och kontraster: Att lära ut ”svenskhet”**

Om vi tittar närmare på undervisningens form och innehåll så bestod lektionerna till stor del av värderingsövningar såsom Heta stolen och Fyra hörn, i vilka eleverna presenteras för och ska ta ställning till påståenden utifrån vad de själva anser och vad de tror att andra anser. Påståendena kunde röra skolan, i stil med ”Det är fel att fuska på ett prov” eller ”Jag känner att lärarna respekterar mig som elev”. De kunde också röra hälsa, som till exempel ”det är viktigt att äta frukost” och ”det är farligt att röka”. Eleverna presenterades också för moraliska dilemman, till exempel angående lögn och otrohet. De uppmanades bland annat att diskutera huruvida de skulle förlåta en eventuell otrohet, om de skulle berätta om de kände till att någon blev bedragen och så vidare. Genomgående initierade läraren följdfrågor utifrån ett könsperspektiv, till exempel ”Är det skillnad på om en tjej är otrogen eller om en kille är det?”, ”Har tjejer lättare att förlåta en otrohet tror ni?” och ”Vad beror det på i sådana fall?”

Köns- och jämställdhetsperspektivet var tydligt och återkommande. Ett annat återkommande mönster var lärarens uppmaningar att jämföra Sverige med elevernas hemländer. Ibland riktades en allmän uppmaning till klassen att fundera över hur det ser

ut ”i era hemländer” och ibland gällde det jämförelser med något specifikt land. Till exempel frågar läraren, efter en övning som går ut på att problematisera föreställningar om egenskaper hos män och kvinnor, om ”det finns kvinnliga advokater i Somalia”. I en diskussion utifrån filmen *Pride*, som handlar om allianser mellan homorörelsen och arbetarrörelsen i 1980-talets Storbritannien, frågar läraren på liknande sätt om det ”finns homosexuella” i Somalia eller Afghanistan. Generellt så genererade denna typ av frågor få svar från eleverna. Anledningarna till det kan vara flera. I intervjuer med elever frågade vi om deras upplevelser av denna del av undervisningen och det framkom att en del tyckte att det var svårt att svara inför hela klassen medan andra inte visste vad de skulle säga. En elev säger så här: ”Jag vet inte, jag kan inte veta nu vad de tycker i mitt hemland. Det är svårt.” För att snabbt kunna svara på den typen av frågor skulle eleverna i vissa fall behöva ha god kännedom om ”sitt hemland”, om dess politiska system och när olika reformer genomförts och liknande, trots att vissa av eleverna inte levt i landet i fråga sedan tidig barndom medan andra inte upplevde sig ha något hemland i den bemärkelsen. De kan också ha begränsade möjligheter att uttrycka sig på svenska, samtidigt som det var ett krav att tala svenska på lektionen. Genom att denna typ av frågor ställs och förblir obesvarade skapas en distans till ”hemländerna” vilket förstärker känslan av skillnad mellan det eleverna lämnat och där de befinner sig nu.

I en annan intervju pratar två elever om att det finns både fördelar och nackdelar med att göra jämförelser mellan Sverige och hemländerna. Fördelen är att det är så mycket som är olikt och därför intressant att jämföra. Nackdelen är att ”man blir inte glad när man pratar om sitt hemland så dåligt” med ett tillägg om att det enda som lyfts fram som bättre är vädret. Denna diskurs där Sverige framstår som det mest önskvärda alternativet – som den goda jämställda nationen – ligger i bakgrunden, mellan raderna, men manifesteras också explicit vid ett par tillfällen. Så sker exempelvis under en lektion vid vilken eleverna ska koppla ihop historiska händelser med årtal, som införandet av allmän rösträtt och fri abort och årtalen 1921 och 1975. De ska också svara på tre frågor: ”Vilket årtal reagerar du mest på? Varför?” och ”Vad är den största skillnaden om du jämför med lagarna i ditt hemland?” Lektionens syfte verkar vara att skapa förvåning över hur långt ”vi” kommit och hur länge Sverige har varit mer jämställt än andra länder. Läraren avrundar lektionen på följande sätt:

Jag vill att ni ska förstå att så här ser det ut i Sverige. Även om ni har med er en massa från era hemländer så är det det här som gäller nu.

I intervjuer med läraren så frågade vi om tanken bakom de återkommande jämförelserna med ”hemländer”. Hon betonar att det framför allt handlar om att lära eleverna hur saker och ting fungerar i Sverige:

Lärare: Ja och det är egentligen inte för att jag är så intresserad av hur dom har i sitt hemland, men däremot är jag jätteintresserad av att lära dom att det är så här det funkar här och för att dom ska få dom bästa förutsättningarna att veta liksom hur dom kan leva sina liv framöver.

Intervjuare: Så det är ett sätt att ...

Lärare: Och därför gör, ja precis. Just också för att få fram allt positivt som ändå Sverige har och att dom ska veta att alla dom där dörrarna finns där för dom också, lika mycket som för svenska elever om man säger.

Intervjuare: Tror du dom känner det?

Lärare: Att det finns samma förutsättningar?

Intervjuare: mm

Lärare: Nej jag tror många tror att det inte finns samma förutsättningar. Men det gör det ju, fast vissa, dom eleverna får kanske jobba dubbelt så hårt för att hitta dom.

Läraren ger uttryck för en pragmatisk inställning där det handlar om överföring av kunskap och värderingar. Det viktigaste är att fokusera på vad den här gruppen antas behöva för att ta sig fram i samhället bland andra svenskar. Läraren beskriver sig ta ett stort ansvar för att hjälpa eleverna att förstå och passa in i det svenska samhället, och med det följer att fokus blir på det som eleverna antas sakna. I det arbetet används inte det som eleverna "har med sig" som resurs, utan mer som något negativt att kontrastera mot och lämna bakom sig. Samtliga intervjuade elever ansåg också att kunskap om Sverige är viktig och användbar. I intervjuer med eleverna så frågade vi hur de upplever att få kunskaper om det svenska samhället och genomgående betonar de att kunskap är bra och att det är viktigt att veta "vad som gäller". En elev säger så här:

Elev: Till exempel jag är från Afghanistan. Om jag inte skulle veta om Sveriges samhälle, om jag kommer nån dag och berättar om Sveriges samhälle och det är fel så kanske ... på stan eller på någon plats, så kanske den personen blir arg, ja så det är bättre att man vet, vad ska man prata om och ... hur man säger.

I linje med Kumashiros (2002) argumentation angående undervisning för den Andre kan denna typ av kunskap uppfattas positivt av de inblandade men ändå vara en återvändsgränd. Möjligheterna till social förändring är små. Arbetssättet förändrar inte status quo, vilket i det här fallet är en monokulturell undervisning med en föreställd svenskhet som norm att anpassa sig till. Det är tydligt att den kunskap som förmedlas i undervisningen inte är en renodlad information om Sverige i någon slags objektiv mening, utan att den snarare är inbäddad i värderingar och normer som reproducerar föreställningar om såväl det svenska samhället som "hemländerna". Kunskapen förmedlas dessutom genom genus- och sexualitetsrelaterade föreställningar vilka fungerar som gränsdragningar mellan svenskhet och icke-svenskhet, det vill säga som etniska markörer (Nagel, 2003).

Sammantaget så såg vi alltså att etnicitet och kultur var närvarande i undervisningen, men behandlades på ett okritiskt sätt där välvilliga tankar om inkludering i praktiken kan ses som en form av assimilation. Avsaknaden av ett kritiskt perspektiv samt frågor om rasism och främlingsfientlighet som lärarna själva betonade som viktiga värdegrundsfrågor på den skola där majoriteten var svenskfödda blev här tydlig.

Det var denna iakttagelse som kom att utgöra grunden för våra förslag på utveckling av undervisningen.

### Ett kritiskt perspektiv på etnicitet – elevernas erfarenheter som grund för lärande

I en intervjustudie med ensamkommande ungdomar på HVB-hem visar Lalander och Raof (2016) att deras informanter initialt uppskattade ”information om hur man gör i Sverige” men att den känslan gradvis förbyttes mot irritation. Genom ständiga påståenden om vad som är svenskt och hur de ska föra sig för att passa in upplevde de sig behandlade som kommande direkt från ”grottan”, som om de samhällen som de lämnat inte bar några spår av civilisation. Bland de ungdomar som vi mötte fanns, som nämndes ovan, en viss sorgsenhet över att hemlandet alltid förknippades med något negativt, och ofta upplevde vi att eleverna blev tysta och att svensketsnormen stod ifrågasatt. Efter fältarbetets första fas gick vi således tillbaka till fältanteckningar och intervjuer för att leta efter spår av ”kritiskt hopp” utifrån vilket vi, tillsammans med berörd lärare, kunde utveckla undervisningstillfällen där svensketsnormen ruckades något. Vi gjorde detta mot bakgrund av Gilroys (2000, 2004, 2006) tankar om vikten av att erkänna både rasism och vardaglig mångkulturalitet samt grundläggande tankar inom kritisk och interkulturell pedagogik. Ett mångkulturellt sammanhang som språkintrouktion de facto utgör sett till elevsammansättningen bör skapa en lärandemiljö som är interkulturell, inte monokulturell där enbart ”det svenska” förordas (Lahdenperä & Sundgren, 2017). Att ge plats för elevers erfarenheter och tidigare kunskaper och använda dessa som resurs för lärande skulle kunna göra undervisningen mer inkluderande, vilket i sin tur kan antas utgöra en mer fruktbar grund för antidiskriminerande synsätt.

I intervjuerna med elever uppehöll vi oss kring undervisningens innehåll och frågade om det var något de saknat. Eleverna gav genomgående uttryck för att det var intressant och viktigt att prata om jämställdhet och sexualitet och det som saknades var frågor om tradition, religion och rasism. Två elever svarar så här på frågan om vad de skulle vilja ha mer av:

- Elev 1: Kanske med hudfärg.  
Elev 2: Ja  
Elev 2: För man kan inte liksom ”ok hon är svart, jag pratar inte med henne ...”  
Elev 2: Nej  
Intervjuare: Nej  
Elev 1: Det tycker jag, vi har inte pratat om det i klassen så här.  
Elev 2: Jaa  
Elev 1: Men jag tycker att det är viktigt för jag kan säga några, inte alla, de kollar på vilken hud har den personen liksom ok han har svart, jag skiter i honom, jag går till en vit och pratar. Så det här tycker jag är lite intressant och vi har inte haft det i klassen.

Det är oklart huruvida eleverna här talar om uttryck för rasism inom klassen, skolan i stort eller i samhället. Oavsett vilket ser de frågan som central för undervisning inom temat *Människovärde*. Vi såg här en koppling mellan det som eleverna nämnde i intervjuer och aspekter som framträtt vid enstaka tillfällen under observationerna. I observationerna fanns, vid sidan om fokus på fördelar med det svenska samhället, en del elevers uttryck för upplevelser av utanförskap. Vid en Heta stolen-övning gav påståendet ”Jag känner att lärarna respekterar mig som elev” upphov till en diskussion om lärare och elever vid språkintröduktion respektive resten av skolan, där individer från den senare sades ha en nedlåtande attityd mot elever på språkintröduktion. Ett annat exempel är påståendet ”Jag saknar mitt hemland” vilket skapade en laddad stämning där en del elever uttryckte glädje över att vara i Sverige medan andra elever gav uttryck för känslor av sorg och uppgivenhet. En elev uppgav att han känner sig obekväma i Sverige och ”saknar att kunna gå runt på gatan som vem som helst”. I ljuset av hur elevgruppen beskriver sig själva i relation till övriga skolan så fann vi att kunskaper om rasism var något som skulle vara ett viktigt bidrag både för att fånga upp och ta elevers erfarenheter på allvar och för att bidra till ett kritiskt perspektiv på etnicitet. Detta gjordes genom lektionstillfällen där fyra kortfilmer om rasism i ”vardagliga situationer” i dagens Sverige visades, vilket följdes av diskussion i helklass.<sup>4</sup> Reaktionerna var blandade och i den till en början försiktiga diskussionen föreslog en elev att en del av det som filmerna skildrade kunde bygga på missförstånd och inte diskriminering. På frågan om hur de tror att det känns att råka ut för det som filmerna skildrade gav eleverna egna exempel på sådant de eller någon de känner råkat ut för. Eleverna diskuterade också vad de tror kan göras för att sådant inte ska hända och här lyftes att det är viktigt att säga ifrån. En elev tillade att ett alternativ kan vara att ”byta namn till Jakobsson eller nåt”. I diskussionen återkopplade några elever till tidigare undervisning i samband med Förintelsens minnesdag och till kunskaper om sverigefinnar och samer, om hur minoritetsbefolkningar behandlas i Sverige. När eleverna relaterar sina egna erfarenheter till tidigare kunskaper om andra grupper och den individuella upplevelsen därmed görs generell finns möjlighet till kollektiv reflektion och handling, vilket ligger i linje med de pedagogiska ambitioner som förs fram inom arbete med obehagets pedagogik och andra kritiska perspektiv (Boler, 1999; Tiainen et al., 2019). Som ett delmål i vår forskning drar vi därför slutsatsen att antidiskriminerande undervisning i en språkintröduktionskontext explicit behöver lyfta frågor om rasism. Om inte riskerar undervisningen att reifiera snarare än bryta med svensketsnormer, särskilt som dessa normaliseras i talet om viktiga värdegrundsfrågor som jämställdhet och hbtq-perspektiv.

---

<sup>4</sup> Filmerna hämtades från Forum för levande historia, <https://www.levandehistoria.se/fakta-fordjupning/rasism/prata-rasism-pa-jobbet/filmer-som-vacker-fragor-om-rasism>

## Diskussion

Vår studie tog avstamp i de paradoxer och motsägelser som finns inbakade i den svenska skolans sätt att arbeta med värdegrundsfrågor och mot diskriminering. Spänningen mellan de förment västerländska värderingarna och det mångkulturella kom till uttryck i undervisningens sätt att betona ”det svenska” som ett knippe eftersträvarvärda värderingar, samtidigt som icke-svenskhet framställdes som problem. Så kom exempelvis elevernas ”hemländer” att symbolisera det mindre framgångsrika jämfört med det svenska särskilt när det gäller demokratiska värderingar såsom jämställdhet och hbtq-personers rättigheter. Traderandet av svensk förträfflighet tränger på så sätt undan andra sätt att se på världen (se också Alm et al., 2021) och i relation till läroplanens formuleringar kan konstateras att möjligheten att ”inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” därmed reduceras.

Skolans uppgift att förebygga diskriminering utifrån sju olika diskrimineringsgrunder är komplex, vilket exemplifieras här då betoningen av vissa grunder (kön och sexualitet) gjordes på bekostnad av ett inkluderande och kritiskt perspektiv på andra grunder (etnicitet). Med ett intersektionellt perspektiv synliggörs hur de maktordningar som diskrimineringsgrunderna relaterar till svårigen kan separeras från varandra, vilket gör att undervisning om exempelvis sexualitet eller kön direkt eller indirekt riskerar att (re)producera rasifierade föreställningar om ”de andra”. För att utmana den dominerande diskursen om svenskhet fokuserade vi vår intervention på rasism i det svenska samhället. Givetvis går det att diskutera huruvida det är rätt att ”utsätta” en redan utsatt grupp för det eventuella obehag som samtal om rasism kan innebära, samtidigt som obehag kan vara en förutsättning för lärande om känsliga frågor. I det här fallet var talet om rasism dessutom ett sätt att bejaka (åtminstone en del av) elevernas erfarenheter och belysa dem i relation till samhälleliga strukturer.

Att lyfta fram och därmed erkänna den strukturella rasismen är också en viktig del av Gilroys (2000, 2004, 2006) levbara mångkulturalism. En lika viktig del är att erkänna elevgruppens heterogenitet utan att göra den till ett problem. I de vardagliga klassrumsinteraktioner som vi observerade såg vi många exempel på hur elever möttes och skapade mening tillsammans. De översatte egna erfarenheter och jämförde med varandra på sätt som både suddade ut och förflyttade gränser. I den mån som undervisning i värdegrundsfrågor har *inkludering* som mål finns här mycket att reflektera kring och bygga vidare på. En central aspekt för möjligheter till inkludering verkar vara att undervisningen inte designas utifrån ett bristperspektiv, då sådan undervisning tenderar att lägga ansvaret på eleven samtidigt som strukturella hinder osynliggörs. Som Biesta (2019) påtalar är förutsättningarna för framgångsrik inkludering, eller *transkludering* som han kallar det, en dubbel process, där det sammanhang som inkluderingen ska ske i också behöver förändras. Ett steg i den riktningen menar vi vore att utforma undervisning utifrån elevers erfarenheter och verklighet här och nu samt att skifta från ett monokulturellt till ett interkulturellt perspektiv inom vilket olika aspekter, exempelvis rasism, i det svenska och andra samhällen kan

undersökas och diskuteras förutsättningslöst och utan en föreställd svenskhet som utgångspunkt.

### Författarnas tack

Denna studie finansierades av Norrköpings fond för Forskning och Utveckling (KS 2018/0350). Vi vill tacka kollegor vid REMESO och pedagogiskt arbete Norrköping (PAN) vid Linköpings universitet för kommentarer under arbetets gång. Vi vill också särskilt tacka de lärare och elever som så generöst bidragit med tid, engagemang och kunskap.

### Forfatteromtale

**Eva Bolander** är lektor i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet. Hennes forskningsintressen rör värdegrundsfrågor och känsliga/kontroversiella ämnen i läromedel och undervisning. Hon har bland annat genomfört studier om normkritisk sex- och samlevnadsundervisning i gymnasieskolor och lärarfortbildning.

**Anna Bredström** arbetar som forskare och lärare vid Institutet för forskning om etnicitet, migration och samhälle (REMESO) vid Linköpings universitet. Hennes forskning behandlar frågor om hälsa, kropp och identitet med utgångspunkt i kritisk mångkulturalism och feministisk intersektionalitetsteori.

### Referenser

- Aagaard Nielsen, K. & Svensson, L. (red.) (2006). *Action and interactive research: beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Alm, E., Lundahl Hero, M., Berg, L., Johansson, A., Laskar, P., Martinsson, L., Mulinari, D. & Wasshede, C. (Red.). (2021). Introduction. I *Pluralistic struggles in gender, sexuality and coloniality: Challenging Swedish exceptionalism*. Palgrave Macmillan.
- Biesta, G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill Sense.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Bozalek, V., Leibowitz, B., Carolissen, R. & Boler, M. (2014). Introduction. I V. Bozalek, B. Leibowitz, R. Carolissen, & M. Boler, *Discerning critical hope in educational practices*. Online-utgåva. Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bredström, A., Bolander, E. & Bengtsson, J. (2018). Norm-critical sex education in Sweden: Tensions within a progressive approach. I J. Gilbert & S. Lamb (Red.), *The Cambridge handbook of sexual development: Childhood and adolescence* [Elektronisk resurs] (s. 537–558). Cambridge University Press.
- Bredström, A. & Bolander, E. (2019). Beyond cultural racism: Challenges for an anti-racist sexual education for youth. I P. Aggleton, R. Cover, D. Leahy, D. Marshall & M. L. Rasmussen, *Youth, sexuality and sexual citizenship* (s. 71–85). Routledge.
- Collins, P. H. (1998). It's all in the family. *Hypatia*, 13(3), 62–82. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1998.tb01370.x>
- Cooper, A. (2019). *Skolan som demokratiprojekt: En poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-74206>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, 139–167. Routledge.

- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande: Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-17379>
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3. utg.). Teachers College Press.
- Gilroy, P. (2000). *Against race*. Belknap Press of Harvard U. Press.
- Gilroy, P. (2004). It's a family affair. I M. Forman & M. Neal (Red.), *That's the joint*. Routledge.
- Gilroy, P. (2006). *Colonial crimes and convivial cultures*. Keynote speech at the 'Rethinking Nordic Colonialism' exhibition. <http://www.rethinking-nordic-colonialism.org/files/pdf/ACT2/ESSAYS/Gilroy.pdf>
- Hagström, M. (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: vägen genom gymnasieskolans språkintrödnings som ung och ny i Sverige* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-150999>
- Högberg, R., Gruber, S. & Nyström, S. (2020). Teachers' work and positionings in relation to newly arrived students in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103156>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. RoutledgeFalmer.
- Kumashiro, K. (2009). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen. *Genusvetenskaplig tidskrift*, (1), 11–34.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2. utg.). Jossey-Bass Publishers.
- Lahdenperä, P. (2017). Nyanlända som utmaning för utveckling av skolan som interkulturell lärmiljö. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Liber.
- Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (Red.). (2016). *Skolans möte med nyanlända*. Liber.
- Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (Red.). (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Liber.
- Lalander, P. & Raouf, D. (2016). "Vi vet vad du behöver". Konstruktion och motstånd av "ensamkommande" på HVB. *Socialvetenskaplig tidskrift*, (3–4), 219–238.
- Leonardo, Z. (Red.). (2005). *Critical pedagogy and race*. Blackwell.
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion. I A. S. Anderson (Red.), *Mainstreaming digest* (s. 109–113). University of Maryland College of Education.
- Lyman, F. (1987). Think-Pair-Share: An ending teaching technique. *MAA-CIE Cooperative News*, 1, 1–2.
- Nagel, J. (2003). *Race, ethnicity, and sexuality*. Oxford University Press.
- Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416.
- Obondo, M., Lahdenperä, P. & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and the newcomers: Perspectives on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176–194.
- Røthing, Å. (2019). "Ubehagets pedagogikk" – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57.
- SFS 2008: 567. *Diskrimineringslag*. Svensk författningssamling. Arbetsmarknadsdepartementet.
- Sharif, H. (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": *Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088592/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasie-gemensamma ämnen*. Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Uppföljning av språkintrödnings* [Elektronisk resurs]. Skolverket.
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <https://www.lu.se/lup/publication/a800911a-81b5-47ba-a162-98191d4082ec>
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(3), 65–84.
- Tiainen, K., Leiviskä, A. & Brunila, K. (2019). Democratic education for hope: Contesting the neoliberal common sense. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 641–655. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09647-2>
- Zembylas, M. (2014). Affective, political and ethical sensibilities in pedagogies of critical hope. Exploring the notion of 'critical emotional praxis'. I V. Bozalek, B. Leibowitz, R. Carolissen & M. Boler, *Discerning critical hope in educational practices*. Routledge.
- Zembylas, M. & Keet, A. (Red.). (2018). *Critical human rights, citizenship, and democracy education*. Bloomsbury Academic.