



doi: 10.24834/educare.2019.4.4

”Åh vad kul, nu börjar det invandrare på skolan!” Ungas upplevelser av rasism och överlevnadsstrategier i svenska skolan

Fanny Pérez-Aronsson<https://orcid.org/0000-0002-2533-4096>*fanny.perez.aronsson@buv.su.se*

This article criticizes the idea of schools as institutions of anti-racist knowledge and values, as well as schools as institutions of equal opportunity for all students, by examining how youths retell experiences of racism within the Swedish education system in online discussion fora. The study focuses on youths' experiences of racism in meetings with teachers, in particular, as teachers are positioned as representatives of schools and often regarded as carriers of anti-racist knowledge and values to be taught to their pupils. Using a phenomenological approach, the study focuses how pupils attempt to reproduce institutional lifelines promoting school success and upwards social mobility and how such attempts are interrupted by teachers, all the while forcing the pupils to embody a “happy diversity”. The article uses netnographic data from two online forums for racialized youth to highlight their experiences as shared online in a “safe space”, created specifically for them, and how such spaces constitute an alternative educational space beyond the limitations and regulations of their everyday school environments.

Keywords: queer phenomenology, postcolonial theory, marginalized youth, racism, netnography

1. Inledning

Skolväsendet har länge innehaft en position som barn och ungas primära utbildningsarena, med en uttalad uppgift att fostra elever i samhällets grundläggande värderingar och till fungerande

medborgare. Skolan som institution förväntas också ha kompensatoriska effekter och erbjuda en likvärdig utbildning för alla (Martinsson 2014). I samband med framväxten av nya medier läggs ytterligare ansvar på skolor och lärare att lära elever att vara källkritiska gentemot vad de läser på sociala medier (jmf. Lindqvist & Thorslund 2008). Ungas internetanvändning, från uppladdning av selfies till risken för sexuellt våld, har också lett till moraliserande debatter om hur internet påverkar ungas psykiska hälsa och säkerhet (Greyson et. al. 2014), som delvis möts i diskussioner kring användning av mobiler och sociala medier i skolan. Samtidigt menar Stanley och Weare (2004) att internets potential för ökad demokratisering och deltagande av samhället har överskattats med tvetydiga konsekvenser för framför allt ungas politiska engagemang och kunskapsöverföring. Den här artikeln syftar till att synliggöra ungas upplevelser av rasism och marginalisering i skolan så som de uttrycks på separatistiska nätforum, med fokus på relationen till lärare, utifrån följande forskningsfrågor:

- Hur kan ungas återberättade upplevelser av rasism i skolan förstås utifrån en fenomenologisk ansats?
- Hur formar den specifika plattformen hur dessa upplevelser uttrycks?

Tidigare forskning kring rasism i skolan visar bland annat att skolan per automatik (åter)skapar skillnad utifrån samhälleliga ordningsprinciper längs könade, rasifierade och klassade gränser. Detta sker till exempel genom skapandet av den ideala skoleleven, där socioekonomiska villkor och normer kring kön och etnicitet försvårar för vissa grupper att leva upp till de krav som ställs. Kategoriseringar som "svensk" och "invandrare" villkorar ens möjligheter att skapa sig själv som elev, där den senare gruppens identitet präglas av en problematisk "icke-svenskhet" (León Rosales 2010; Jonsson 2015). Skapandet av vissa grupper som problematiska påverkar möjligheter att möta de krav som ställs på elever, samtidigt som berättelser om de som lyckats övervinna sina omständigheter (genom exempelvis skolframgång och klassresor) hyllas och svenskhet framställs som något åtråvärt (Lundström 2007; Jonsson 2015). Idén om framgång som kopplat till ett görande av svenskhet återfinns inte enbart i skolan, utan i samhället i stort (Mattsson 2001), men får en central roll i skolans vardagspraktiker (Lundström 2007). Denna artikel syftar till att bidra ytterligare till denna forskning genom att vidare belysa ungas upplevelser av rasism i skolan, med utgångspunkt i hur dessa upplevelser lyfts fram och diskuteras på två olika nätforum.

Viktigt att nämna här är att skolans verksamhet regleras av såväl internationella överenskommelser, som FN:s deklarationer och konventioner (såsom Barnkonventionen), som nationell lagstiftning, exempelvis skollagen och diskrimineringslagen. I Skollagen (2010) anges bland annat att alla elever ska "tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero" (kap 5, §3) samt att utbildningen "ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och [...] var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling" (kap 1, §5). I Diskrimineringslagen (2008) beskrivs etnisk tillhörighet, där "nationellt eller etniskt ursprung, hudfärg eller annat liknande förhållande" ingår (kap 1, §5), som en av diskrimineringsgrunderna. Arneback och Jämte (2017) menar att skolans arbete mot rasism inte är en förhandlingsbar fråga, utan att den grundläggande idén om alla människors lika värde sätter gränser för hur tolerant skolan kan vara gentemot uttryck av rasistiska värderingar. Vidare menar de att skolan inte är en värdeneutral plats och att det inom skolans uppdrag att skapa en trygg och likvärdig miljö för alla elever ryms en inneboende, antirasistisk hållning som all personal ansvarar för. Skolan ska såväl förmedla som gestalta demokratiska värderingar, och personalen ska agera i linje med värdegrunden samt har en skyldighet att ta avstånd från värderingar som strider mot denna och agera mot rasism (Arneback & Jämte 2017).

Även om arbete mot rasism sällan nämns explicit i texter om skolans uppdrag, så menar Arneback och Jämte (2017) att detta ingår i arbetet med likabehandling och mot diskriminering. Rasism ges här en bred betydelse, från en "biologiskt" baserad rasism till en mer kulturellt baserad, där rasistiska uttryck motiveras av upplevda skillnader med grund i kultur och religion (Arneback & Jämte 2017). I takt med att biologiskt baserad rasism har fördömts, framför allt sedan andra världskriget, har det växt fram en "ny" form av rasism som är mer kulturellt baserad (Modood 2015). Huruvida denna form verkligen är ny eller har existerat betydligt längre än den biologiska rasismen, och alltså snarare återkommit, eller existerat parallellt med den biologiska, är något som diskuterats inom rasismforskningen. Kulturell rasism åsyftar den som byggs på kulturella skillnader vilka förstås som så extrema och väsensskilda att olika kulturer blir inkompatibla med varandra. Medan biologisk rasism är "the antipathy, exclusion and unequal treatment of people on the basis of their physical appearance or other imputed physical differences" (Modood 2015, s. 155) så bygger kulturell rasism vidare på detta genom att särskilja grupper från det nationella majoritetssamhällets "civiliserade" norm och mena att de är kulturellt annorlunda, i syfte att

misstänkliggöra och avkräva en kulturell assimilering från grupper som också utsätts för biologisk rasism. Denna form av rasism har som effekt att marginalisera och främmandegöra grupper som förflyttar sig från framför allt utomeuropeiska länder till de gamla europeiska kolonialstaterna (Modood 2015).

Samtidigt förstås rasism av många fortfarande främst utifrån den biologiskt grundade formen, vilket möjliggör att människor kan ansluta sig till en så kallad färgblind anti-rasism, och definiera sig själva som antirasister, och samtidigt uttrycka rasistiska värderingar av en mer kulturellt baserad form (Blaut 1992; Balibar 2008; Modood 2015). Färgblind anti-rasism (Bonilla-Silva 2003, Hübinette & Lundström 2011) beskriver hur en anti-rasistisk hållning som präglas av färgblindhet, dvs att hävda att man inte ser skillnad på människor utifrån exempelvis hudfärg, gör att själva talet om ras och rasifiering (här förstådda som sociala processer där människor tillskrivs rastillhörighet utifrån idéer om vad ras är, och alltså "rasifieras"), och i förlängningen rasism, omöjliggörs. Den starka föreställningen om Sverige som ett land med anti-rasistiska värderingar, som i förlängning resulterar i föreställningen om en anti-rasistisk skola och "färgblinda klassrum", skapar en aktiv tystnad kring ras, rasifiering och rasism där vithet reproduceras som norm, vilket får konsekvenser för de elever som identifieras som normbrytare (Martinsson 2014; Jonsson 2015; Arneback & Jämte 2017). Med denna färgblinda hållning blir påtalandet av rasism den problematiska handlingen – snarare än rasismens varande – då det synliggör den färgblinda anti-rasismens misslyckande (Ahmed 2004). Utifrån Sara Ahmeds (2012) forskning om mångfaldsarbete på framför allt universitet och högskolor kan även skolans värdegrund förstås som en icke-performativ handling, en institutionell talhandling, som talar om, till och (in)för skolans verksamhet utan att nödvändigtvis säga något om hur denna praktik ser ut. Med icke-performativa (tal)handlingar åsyftas alltså uttalanden som säger något, men gör något annat. Dokument såsom likabehandlingsplaner och värdegrunder gör alltså anspråk på att en skola representerar och arbetar utifrån särskilda principer, och kan både fungera som något verksamheten strävar efter att uppfylla och något som verksamheten säger sig göra, men själva dokumentets existens innebär inte att dessa åtaganden träder i kraft eller fungerar så som de beskrivs.

I skolans värld har olika metoder för att arbeta med normer såsom idéer om svenskhet vuxit fram, bland annat ett mer toleranspedagogiskt förhållningssätt parallellt med en växande normkritisk pedagogik. Toleranspedagogiken vilar på idéer om respekt och tolerans gentemot varandra och har kritiserats för att reproducera idéer om normalitet och avvikelser, där den

normativa gruppen uppmuntras tolerera den avvikande (Bromseth & Darj 2011), Även om toleranspedagogiken är under utveckling och dess förespråkare har tagit åt sig av den kritik som riktats mot perspektivet, bland annat genom att synliggöra vikten av att inte stigmatisera enskilda barn (jmf. Lundberg 2017), menar Arneback & Jämte att det återfinns en barnsyn i bl.a. toleranspedagogikens material och metoder där barn ses som under utveckling medan de vuxna, dvs skolpersonalen, förutsätts vara någorlunda färdigutvecklade (Martinsson & Reimers 2014; Arneback & Jämte 2017). Värdegrundsarbete som en fråga om kunskapsöverföring, där skolpersonal förutsätts vara färdigutvecklade i sin värdegrund, och därför ses som en överordnad grupp som förväntas överföra sin kunskap till en underordnad grupp, blir central i diskussioner om normkonstruktioner. Detta sker då lärares position som kunskapsbärare implicit positionerar barn som antingen bärare av dåliga värderingar eller tomma objekt i väntan på att fyllas med värderingar, och som därför måste fostras av skolan (Martinsson 2014). I den här artikeln bygger jag vidare på denna problematisering av läraren som självklar bärare av exempelvis anti-rasistiska eller normkritiska värderingar, och den tillhörande barnsynen där elever blir människor i behov av ledning och utveckling. Detta görs genom att synliggöra ungas upplevelser av rasism från lärare i skolan, upplevelser som snarare förstärker vissa elevers upplevelser av utanförskap i skolan, i direkt opposition till skollagens paragraf om att elever ska ”tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero” (kap 5, §3). Genom att studera material från nätbaserade forum för ungdomar som rasifieras synliggörs också de alternativa kanaler unga använder sig av för att dela erfarenheter och kunskap sinsemellan, bortom det jag kommer att kalla för en skola utan rymlighet.

2. Teoretiska utgångspunkter

I studien antas en fenomenologisk ansats för att analysera ungas upplevelser av skola och rasism. Genusvetaren Signe Bremer betraktar kroppar som upplevda, skapade och skapande, alltså att vi upplever och upplevs av världen genom våra kroppar (Bremer 2011). Kroppen är det som möjliggör vår kunskap om världen, och vår kunskap är direkt kopplad till vårt förkroppsligande (Käll 2009). Sara Ahmed bygger i sin tur vidare på fenomenologiska ansatser genom att kombinera dessa med queerteori och postkoloniala teorier, där den levda kroppen blir en utgångspunkt för att förstå hur olika kroppar förstås som främmande (strange) och bekanta (familiar) och ”out of place or out of line” (Ahmed 2006, s 10-11). Ahmed använder sig av begreppet orientering för att beskriva hur kroppar rör sig efter linjer, alltid vända mot något och bort från något annat, och att

dessa linjer är något som reproduceras ständigt (Ahmed 2006). Dessa linjer går att förstå dels som livslinjer, dels som institutionella linjer, som flätas samman i exempelvis reproduktionen av skolframgång som en önskvärd och högt värderad linje att följa för att bli en ”lyckad” vuxen. Orientering handlar dock inte bara om hur vi följer dessa linjer, utan också hur kroppar tar plats i rum (Ahmed 2006). Detta förkroppsligande kan förstås genom begreppet *bekvämlighet*: att följa linjen, att vara (rätt) orienterad och linjär, är att upplevas som bekväm och uppleva bekvämlighet (at ease). En bekväm kropp är den som uppfattas normenlig och därför osynliggörs, blir en i mängden, till exempel genom en reproduktion av tidigare normativa linjer och orienteringar (Kipfer 2007). En kropp som upplevs som desorienterad eller olinjär blir däremot obekvämt och avvikande, och därigenom *obegriplig* och synlig (Ahmed 2007). Skolframgång förstås här som följandet av en institutionell linje som skapar de produktiva medborgare som skolan förväntas fostra, och skolframgång utgår dels från den kulturella förståelsen av (uppåtgående) klassresor som eftersträvansvärd (Sohl 2014), dels från idén om att utbildning är en framåtriktad rörelse som för oss framåt som individer och samhälle, där brist på utbildning utgör ett stillastående. I ungas berättelser om skola och rasism kan utbildning också förstås som en strategi för att undvika rasism och diskriminering, detta genom att skaffa sig ett utbildningskapital och positioneras som värdefull och värdig främling (Sohl 2014).

Vidare intresserar sig Ahmed för figuren *främlingen* (the stranger eller the alien). Ahmed menar att det är i möten med varandra som kroppar får mening och blir levande, och att främlingen är en konstituerande figur för skapandet av såväl kollektiv som individuell identitet. Främlingen är någon som tvekar (hesitate) vid gränser, inte bara för det mänskliga och icke-mänskliga, utan till exempel vid gränsen för vem som hör hemma i ett nationellt rum. Främlingen kan därför också inneha en position som ”the outsider within”, en spatial funktion som etablerar närhet och avstånd (proximity and distance) inom ett land. Främlingens position kan också variera, å ena sidan kan främlingen konceptualiseras som en farlig figur, inom exempelvis vad Sara Ahmed kallar för en ”stranger danger” diskurs, å andra sidan förstås i form av en välkommen mångfald, inom en mer mångkulturell diskurs, båda relaterade till idén om främlingen som invandrare. Det som gör att dessa diskurser liknar varandra är att främlingsskapet fortfarande är avgörande i skapandet av ett kollektiv, det är främlingens skillnad från normen som fyller normen med mening (Ahmed 2000). Utifrån idén om främlingskap förstås upplevelsen av att vara bekväm och begriplig som en lättnad, där osynligheten som begripligheten medför möjliggör rörelse (Ahmed 2006; Kipfer 2007).

Eftersom den här artikeln fokuserar på ungdomars upplevelser av rasism i skolan, förstås främlingen som figuration främst i relation till idéer om ideal-eleven och vilka kroppar som rör sig (och hur) i skolan, inte minst i relation till nationalitet. För att synliggöra det likställande som ofta görs mellan svenskhet och vithet, dvs etnicitet/nationalitet och ras (Hübinette & Lundström 2011), och därigenom förstå varför vissa elever läses som främlingar i skolan används här rasifieringsbegreppet. Att rasifieras beskriver den process där människor tillskriver varandra rastillhörighet utifrån våra kulturella idéer om länkar mellan ras, nationalitet och etnicitet. En kropp som rasifieras som icke-vit i en svensk kontext undergår en process av ”markerad rasifiering” och blir främmande, medan kroppar som läses som vita passerar ”omarkerade” för att de förstås som bekanta (jmf. Hübinette & Lundström 2011; Svensson 2017).

Hur vi rasifieras påverkar hur vi uppfattas och vår förmåga att reproducera olika livslinjer eller institutionella linjer. I den här artikeln kopplas institutionella linjer framför allt till idén om skolframgång som en önskvärd livslinje och till skolan som institutionell miljö med uppdrag att möjliggöra en reproduktion av denna livslinje för alla elever, i och med ideal som likvärdighet inom skolväsendet. Ur ett fenomenologiskt perspektiv kan skolans uppdrag att jämna ut skillnader mellan olika barns förutsättningar alltså förstås som ett sätt att rätta ut och rätta upp det obekväma, och att rätta in dem i rätta linjer, för att forma linjära, bekväma subjekt.

Med denna fenomenologiska ansats bidrar artikeln till att ytterligare problematisera skolan som en plats som verkar för jämlikhet och likvärdighet för alla barn, där skillnader slätas ut och alla får möjlighet till bland annat social mobilitet, och därtill problematisera det linjära och framåtriktade, framför allt genom att belysa ungas upplevelser av att inte få vara del av det linjära och på vilket sätt detta upplevs.

2.1 Metod och material

Materialet som analyseras här ingår i ett större projekt om identitetsskapande i separatistiska nätforum. Utöver en fenomenologisk ansats så utgår jag därför även från en netnografisk ansats i studien. Netnografi (Kozinets, 2015) innebär att forskare anpassar sina etnografiska utgångspunkter till den specifika miljö som exempelvis nätforum utgör, och skiljer sig från traditionella etnografiska fältarbeten bland annat vad det gäller tillgång till materialet, etiska dilemman som kan uppstå och inte minst forskarens roll i skapandet av materialet. I det här

avsnittet kommer jag dels att presentera vad materialet består av, dess omfång och när det samlades in, dels några av de etiska frågor som dykt upp under arbetets gång.

Materialet för studien kommer från två olika nätforum, härnåfter benämnda som forum A och forum B i materialdiskussionen, som av moderatorerna beskrivs som att de är skapade av och för personer som rasifieras och har separatistiska riktlinjer, dvs. att enbart personer som rasifieras får delta aktivt på forumen. Hur man avgör vem som rasifieras och vem som inte blir det, och därför inte får delta på forumet, är en ständigt pågående diskussion mellan deltagarna. Samtidigt innebär detta inte att forumen är slutna. Dels är de så pass öppna och tillgängliga att vem som helst kan läsa materialet, dels uppmuntras andra än de som tillhör målgruppen att läsa och ta till sig det som skrivs, genom bland annat direkt tilltal i inlägg skrivna av moderatorer och ”trådstartare”. Däremot raderas kommentarer som indikerar att den som skrivit dem inte ingår i målgruppen, löpande av forumens moderatorer.¹ Eftersom moderatorerna dels godkänner de så kallade ”trådstartarna”, en process som jag inte har haft insyn i, dels har möjlighet att radera kommentarer som de menar strider mot forumens riktlinjer, påverkar detta vilka som har möjlighet att göra inlägg och vilka inlägg som funnits kvar vid insamlingstillfället. Detta innebär också att det enbart är vissa berättelser som delas med forum, medan andra upplevelser osynliggörs.

Inför materialinsamlingen kontaktades forumens moderatorer med information om projektets syfte och frågeställningar samt etiska förhållningssätt. Moderatorerna uppmanades också, i mån av tid och ork från deras sida, ställa frågor om projektet. I enlighet med en godkänd prövning hos regionala etikprövningsnämnden i Stockholm, och ett antal liknande studier, har informerat samtycke från individuella deltagare inte samlats in. Detta beror delvis på att en mängd deltagare är anonyma och att övriga använder alias, där det i många fall skulle innebära ett så pass omfattande intrång på deras personliga integritet att försöka identifiera dem att detta alternativ också bedömdes som oetiskt. Då det bedömdes vara etiskt problematiskt att söka samtycke från moderatorerna å andras vägnar, var inte heller detta något som efterfrågades, men i kontakten med moderatorerna erbjöds de möjligheten att avböja medverkan för hela forumet. Allt material anonymiserades i samband med insamlingen, och vilket citat som kommer från vilket forum identifieras inte i artikeln för att ytterligare stärka anonymiseringen. Material som producerats under den relevanta

¹ Karin Hagren Idevall (2015) visar i sin studie av ett separatistiskt Instagram-konto de språkliga strategier som används för att rättfärdiga att man kommenterar trots att man är medveten om att man inte ingår i målgruppen, och hur detta bemöts.

tidsperioden men som bedömdes särskilt känsligt vad det gällde deltagarnas anonymitet, såsom deltagare som skriver om att leva med skyddad identitet, samlades inte in.

Materialet är framför allt skrivit av ungdomar i övre tonåren, där majoriteten gick på gymnasiet eller nyligen hade tagit studenten när materialet skrevs. Materialet som ingår i artikeln publicerades på båda forumen under perioden januari till juni 2017 och samlades in under de efterföljande månaderna. Totalt består materialet av 507 inlägg skrivna av 44 ungdomar eller ”trådstartare”, dvs. de som inlett diskussioner med ett inlägg och alltså startat en forumtråd. Fokus ligger på 22 trådstartare på varje forum, däremot är antalet inlägg något ojämnt på grund av trådstartarnas olika grad av aktivitet (268 inlägg från forum A kontra 239 inlägg från forum B).

Efter materialinsamlingen gjordes en första manuell kodning av materialet, där inläggen sorterades in i en eller flera breda kategorier utifrån innehåll, såsom ”skola”, ”rasism” och ”aktivism”. Utifrån denna initiala kategorisering genomfördes närläsningar av samtliga teman, där kodning justerades något, och återkommande mönster kartlades. Då 42 av dessa 507 inlägg fokuserar på upplevelser av skolan, skrivna av 18 trådstartare, blev skolan som generellt tema tydligt redan tidigt i analysprocessen. I majoriteten av de fall då trådstartare har skrivit om skolan så har de skrivit mellan 2 och 4 inlägg, totalt 13 av 18. Denna höga förekomst av inlägg på det specifika ämnet ledde till ett växande intresse för vad och vilka som omtalades när ungdomarna diskuterade skolan. I läsningen av dessa inlägg framträdde dels ett större fokus på möten med lärare i skolan, snarare än med andra elever, dels att möten med lärare eller andra elever beskrevs på märkbart olika sätt. Medan andra elevers utövande av rasism i skolan i hög utsträckning beskrevs som värderingar man fått med sig hemifrån, snarare än värderingar man själv bar, framställdes lärares rasism som mer talande för dem som personer. Utifrån dessa tidiga mönster där skolan och lärare lyfts fram som problematiska formulerades forskningsfrågorna för denna artikeln, för att kunna förstå dessa upplevelser ytterligare.

Då nästan hälften av alla trådstartare inleder diskussioner om sina erfarenheter i skolan, med en hög respons i form av kommentar, innebär detta att skolan är ett ämne som diskuteras ofta och av många deltagare på forumen. Detta kan delvis bero på deltagarnas ålder, då skolan utgör en stor del av deras vardag, men kan också bero på att skolan är plats där deras närvaro delvis utgörs av tvång i och med skolplikten och därför innebär att de befinner sig i en potentiellt utsatt och sårbar position. Målgruppen för forumen medför alltså att ett stort fokus på skolan blir relativt givet, utan att för den delen vara ointressant.

I egenskap av att vara materialet från separatistiska nätforum, där det sker samtal mellan jämnåriga utan en forskares direkta deltagande, blir materialet en kompletterande källa till de skoletnografier och intervjustudier som gjorts gällande rasism i skolan och vardagsrasism. Materialet är dock inte utan begränsningar. Forumens fokus på rasifiering och rasism formar utan tvekan vilka upplevelser som lyfts fram och vilka som upplever att de har berättelser att dela, och forumens språkliga och diskursiva normer bidrar ytterligare till att reglera vilka som deltar, vilka upplevelser som anses legitima och hur dessa upplevelser beskrivs. Materialet kan alltså bidra till ytterligare perspektiv på rasifieringsprocesser i skolmiljöer, genom berättelser från ungdomar som själva identifierar det som de har upplevt som rasism, samtidigt som utbudet av upplevelser begränsas av forumens utformning och normer.

I artikeln används rasifieringsbegreppet då denna term är den som oftast används i materialet och som återkommer som ett inramande begrepp för dem som deltar aktivt på forumen. Valet att använda samma begrepp som deltagarna är tudelat, och delvis baserat i ett etiskt förhållningssätt för att respektera deras självidentifikation och egen kollektiva kategorisering. Utöver detta etiska val används rasifieringsbegreppet, och teorier rörande detta, för att förstå den världsbild som skrivs fram av deltagarna och som ett sätt att närma sig materialet. Även om många deltagare deltar på forum med alias, så presenterar sig många trådstartare med sitt tilltalsnamn. Samtidigt väljer andra trådstartare att förbli helt anonym, och deltar utan såväl alias som något namn. De citerade deltagarna har i artikeln tilldelats fingerade namn.

Ungdomars aktiviteter på nätet har varit objekt för moralpanik framför allt i massmedia, men även inom forskning, inte minst gällande frågor om integritet och säkerhet, men också ungas politiska engagemang (Greyson et.al. 2014). Nätforum för politiska diskussioner kan både ses som en möjlighet för unga att bli politiska medvetna och engagerade (Kamau 2016; Steele 2018) eller som ett hinder för att unga ska engagera sig i formella, politiska processer (Stanley & Weare 2004; Fuchs 2013). I den här artikeln lyfts det virtuella rummet främst fram utifrån hur dess funktion för unga i deras vardagsliv formuleras på forumen, och hur denna funktion ställs i relation till deras upplevelser av skolan, utan att spekulera i frågan huruvida dessa forum har konsekvenser för formella politiska processer och deltagande.

3. Upplevelser av rasism i det svenska skolväsendet

I den här artikeln presenteras ett flertal upplevelser av rasism i svenska skolan, uppdelade i tre teman. Det första, att förkroppsliga mångfald, diskuterar hur en syn på mångfald som positivt kan verka främlingsgörande och bidra till att eleverna känner sig utsatta i sina skolor. Det andra, brutna linjer och framåtriktade rörelser, synliggör hur elever upplever att de begränsas i sina möjligheter att reproducera de institutionella linjer som skolan förespråkar, i form av skolframgång. Det tredje och sista temat, kolonialismens rumsliga dimensioner, analyserar hur skolan som otryggt rum kan förstås utifrån fenomenologiskt grundade teorier om kolonialism och rumslighet.

3.1 Att förkroppsliga mångfald

Sam: Jag gick på en skola i innerstan där väldigt många av eleverna kom från överklassen. En väldigt vit skola där undantagen var adopterade som jag (but still: brown bodies but white in mind). När jag började andra ring berättade en lärare stolt på samlingen i matsalen att ÅH SÅ KUL, nu har det börjat invandrare på skolan! Skoj att vi får ha dem!!!!!! Det var så obehagligt, sättet han sa det på. Att de inte var sina egna personer utan en exotisk "färgklick" vi kunde titta på, som djur på zoo.

I berättelsen ovan beskriver Sam sin upplevelse av hur lärare talar om olika elevgrupper i skolan på ett sätt som upplevs som obehagligt. I exemplet upplever Sam att läraren ger uttryck för att det är en positiv förändring att det har börjat invandrarelever på skolan. Denna positiva syn på "invandrar-elever" ger uttryck för en positiv inställning till mångfald och läraren verkar anse att detta innebär något bra för skolan. För Sam upplevs däremot detta uttalande som obehagligt, att de nya eleverna är något att titta på, "som djur på zoo". Såsom läraren framställs i Sams återberättande blir det tydligt att "invandrareleverna" anses vara något annat än de vanliga eleverna, inte minst genom att de benämns just som "invandrare" som de "nu" fått på skolan, och som inte anses ha funnits där tidigare. Ahmed (2000) menar att idén om främlingen utgör en förutsättning för att skapa relationer. Främlingen förekommer i en mängd olika diskurser, där främlingen kan tillskrivs olika karaktärsdrag och laddningar, men där den, oavsett om den ses som något positivt eller negativt, präglas av just det att den är en främling som skiljer sig från en normativ idé om ett tydligt "vi". Skillnad är något som finns i andra kroppar, som blir till mångfald (Ahmed 2009). I exemplet ovan utgör skolan ett tydligt (vitt) "vi", vilket enligt Sam består av framför allt vita, överklasselever, som "invandrareleverna" uppfattas särskilja sig från. Även när de framställs som

något positivt för skolan, så består det positiva av att de är något annat, något nytt som skolan inte haft tidigare. Sam upplever att "invandrareleverna" begripliggörs alltså utifrån deras skillnad från övriga elever, och därför synliggörs hur en glad mångfaldsdiskurs förutsätter att de förstås just som främlingar, på liknande sätt som de skulle om deras ankomst istället hade förståtts som något negativt eller hotfullt för skolan.

Sam uttrycker vidare att hen upplever det som att de nya eleverna "inte var sina egna personer", vilket också förstärks av lärarens kommentar att det är "skoj att vi får ha dem". "Invandrareleverna" uppfattas därför som något positivt i egenskap av att kunna tillföra något som personer som skiljer sig från majoriteten, men också genom att de blir ett objekt eller en symbol för skolan att "ha". De nya elevernas närvaro kan därför förstås som en symbol för att skolans generella uppdrag att vara inkluderande och jämlik för alla har lyckats. "Invandrarelevernas" närvaro kan således säga symbolisera en lyckad mobilitet inom städer, där aspekter som det fria skolvalet anses möjliggöra mångfald och rörlighet (Lundström 2007). Mångfaldstänket kan förstås som "a politics of feeling good", en orientering som får oss att uppleva att vi har lyckats med mångfaldsuppdraget eller uppdraget att skapa en jämlik skola, men som döljer de ojämlikheter som kvarstår (Ahmed 2009, s. 44).

Då eleverna anses tillföra något både i skolans miljö generellt, till gagn för övriga elever och för lärare, och mer specifikt för skolans profil och som symbol för en lyckad mobilitet, kan detta förstås som att "invandrareleverna" får förkroppsliga mångfald, dvs. att deras enskilda kroppar får representera och vara mångfalden, som avskilda från (den vita) majoriteten, och även *ger* skolan mångfald. Enskilda individer "är" alltså mångfalden, snarare än att mångfalden förstås som något som uppstår i relationer mellan olika människor och alltså återfinns i elevgruppen i stort (Ahmed 2009). Deras blotta närvaro som främlingar ger skolan möjlighet att visa upp att den är för jämlikhet och anti-rasism, och deras närvaro presenteras som något positivt. Samtidigt är denna lyckliga mångfald villkorad, den kräver att de som förkroppsligar mångfalden också köper den och bekräftar skolans framgångsberättelser. Ahmed menar att "through diversity, the organisation is represented 'happily' as 'getting along' [...] your arrival is thus a happy occasion for the organisation. But you have to smile [...] if your arrival is a sign of diversity, then you are a success story" (Ahmed 2009, s. 46).

I upplevelsen som återberättas synliggörs dock det olustiga i att de nya eleverna inte får vara sina egna personer och Sam uppmärksammar samtidigt att hen själv också skiljer sig från den

vanliga elevgruppen till viss del i egenskap av att vara adopterade. På så vis intar hen själv en position av främlingskap för att kunna ta avstånd från lärarens ståndpunkter och istället kritisera den främlingskapande process som de nya eleverna utsätts för. Återgivandet av händelsen blir i forumens sammanhang en berättelse om hur olika elevgrupper särskiljs från varandra och hur detta reproducerar rasifierade normer i skolan. Samtidigt får delandet av upplevelsen också en gemenskapsbyggande funktion på forumen genom den bekräftelse som följer från andra deltagare, och det ”vi” som fortsätter att skapas utifrån delandet av liknande upplevelser och förståelse för vad Sam upplever som problematiskt med lärares uttalande.

Bland ungdomarnas berättelser förekommer också upplevelser av att själv göras till främling och förväntas tala i egenskap av att vara en främling i skolan:

Izza: När vi satt och diskuterade om rasism på engelskan kollade min engelsklärare alltid på mig, hon ville att jag skulle svara. Nog att det är svårt att prata om rasism med vita personer på svenska, nu skulle jag ta det på ENGELSKA också. Min engelsklärare förminskade alltid mina känslor.

Enligt Izzas berättelse är det en lärare som inleder ett samtal om rasism, vilket skulle kunna förstås som ett försök från läraren att utföra ett anti-rasistiskt eller toleranspedagogiskt arbete genom att uppmuntra eleverna att diskutera rasism (Bromseth & Darj 2011). Lärarens försök att få vissa elever att delta i diskussion kan vidare förstås som ett försök att låta elever ta plats och synliggöra deras upplevelser av rasism, men enligt Izzas återgivna upplevelse av situationen blir lektionen istället obehaglig och utpekande. Genom att synliggöra en enskild elev i ett samtal om rasism, med en uppmaning till eleven att delta och dela med sig, upplever Izza att hon markeras som annorlunda i relation till de övriga eleverna och förväntas uttala sig i en fråga baserat på vem hon förväntas att vara. I likhet med det tidigare exemplet med ”invandrareleverna” så kan Izzas upplevelse förstås som att hon görs till en främling, då hon upplever att hennes kropp avskiljs från de andra, görs obekväm och begränsas (Ahmed 2000; Ahmed 2007).

Sociologen Sarita Srivastava (2006) menar, i sin studie av anti-rasistiskt arbete inom feministiska föreningar, att samtal om rasism som dessa snarare fungerar som ett sätt för de vita i sammanhanget att bearbeta sina känslor än som ett sätt att lösa problem med rasism i den specifika miljö, i det här fallet skolan. De personer som utsätts för rasism upplever en förväntan att dela med sig av sina upplevelser för att möjliggöra det terapeutiska samtalet, men fungerar snarare som ett

medvetandegörande samtal för vita där de ges möjlighet att bearbeta egna eventuella skuld känslor kring rasism. Att bidra till med sina tankar och upplevelser tillgodoser inte den elev som upplever att den är utsatt för rasism (Srivastava 2006). Istället upplever Izza att hon får sina egna känslor förminskade, samtidigt som hon upplever att hon fortfarande förväntas att delta aktivt. Genom att delta i ett samtal om rasism där hennes egna känslor görs centrala men samtidigt åsidosätts, kan Izzas berättelse förstås som ytterligare ett sätt att förväntas förkroppsliga mångfald (Ahmed 2009).

Båda vittnesmålen ovan visar på främlingskapets betydelse i ungas upplevelser och återberättande av skolminnen där lärare arbetat anti-rasistiskt, då vissa elever upplever att de görs till främlingar för att konstruera skolan eller klassrummet som en miljö med en lyckad mångfald. Eleverna erfar också att de förväntas bidra med något annat än övriga elever på grund av sitt främlingskap och de särskiljs från de andra. I berättelserna beskrivs upplevelsen att ”invandrareleverna” och eleven med erfarenheter av rasism förväntas bidra med något just på grund av de positioner som de placeras i av lärarna, då antaganden görs dels om deras migrationserfarenheter, dels om deras upplevelser av rasism. I båda exemplen berättar de unga om upplevelsen av att eleverna delas upp i olika grupper, ett vi och de, där vissa elever utgör ett osynliggjort neutrum, som de vita överklasseleverna som utgör den vanliga elevgruppen på skolan, medan vissa elevkroppar andrefieras, även när de också hyllas i sin avvikelse. Detta främlingskap blir ett fortsatt villkor för en framåtriktad rörelse på en mer samhällelig nivå, då deras närvaro får representera ett fungerande, tolerant och inkluderande skolsystem, och det möjliggör ett fortsatt berättande av den glada mångfaldsdiskursens framgångssaga.

3.2 Brutna linjer och framåtriktade rörelser

I berättelserna ovan framställs mångfald som något som uppfattas som positivt, där ungdomar med erfarenheter av rasism eller med ”invandrarbakgrund” anses bidra till skolans miljö och lärande genom sin blotta närvaro. Även om mångfald förstås som positivt beskrivs dessa upplevelser i termer av obehag, något som synliggör vissa elevkroppar som avvikande och särskiljande från de ”vanliga” eleverna. På forumen delas också upplevelser där lärare inte verkar dela denna bild av positiv mångfald som lärarna i de tidigare berättelserna, utan pekar ut elever på ett sätt som upplevs som mer stigmatiserande och fientligt.

Bilan: Min skolgång har varit en ren berg och dal bana. Jag går i andra året på gymnasiet nu men jag hade under vissa perioder ständiga problem med lärare eller de med mig rättare sagt. Hela min skolgång under grundskolan har gått ut på att någonting har uppstått med någon lärare. Redan från en väldigt tidig ålder har jag jobbat hårt, varit ambitiös och försökt att göra mitt bästa i princip allt. Jag vet att många säkert känner igen sig om att rasifierade unga i skolan inte tas på allvar och/eller behandlas mycket mer annorlunda än vita barn i skolan (i många fall). Är du blatte och tar plats så tystas du ner riktigt snabbt, har du en stor personlighet som fyller ett helt rum så ska du dämpa dig för att inte ta för mycket "plats". Minsta lilla som gör att du sticker ut från mängden gör dig till den "stökiga" typiska blatte eleven. Don't even @² me on this för jag vet precis vad jag talar om eftersom jag likaså många andra rasifierade har själv varit med om det här. Jag har själv bevittnat om hur icke rasifierade barn som är på något sätt problematiska inte tas på allvar alls av lärare, får en snäll oseriös tillsägelse när de gör något fel. Hur som helst så är det inte så the other way around, like för vad? Jag snackar om allt från betyg, skolarbete och till och med bemötande av lärare etc. där många orättvisor sker helt omedvetet för andra. Många kanske tror att det här endast är inbillningar men det är det inte någonstans. Speciellt om man har fått gå igenom det själv under sin tidiga/sena uppväxt eller bara helt enkelt är observant och frågar om upplevelser kring skolan från en POC perspektiv. 13 åriga jag trodde helt ärligt att jag aldrig skulle avbildas på ett negativt stereotypiskt sätt för det var inte så jag var alls? Jag är en duktig elev? Men det var tills min engelska lärare ändrade sin syn på mig helt och hållet och förstörde allt.

Här berättar Bilan om sin upplevelse av att hennes försök att vara en duktig, ambitiös elev upprepade gånger bemöts av motstånd från lärares sida. Hon menar att hon istället uppfattas som någon som tar mycket plats, och upplever att hon då "tystas ner" och reduceras till en "stökig typisk blattelev" i klassrummet. Genom att lyfta fram att hon "försökt göra mitt bästa" och menar att många nog känner igen sig i hennes upplevelse, visar Bilan att hon, i likhet med den dominerande föreställningen i skolpolitisk debatt, ser skolframgång som något eftersträväsvärt och en nyckel till ett lyckat vuxenskap, men möten med lärare upplevs som ett hinder för att realisera detta, snarare än en möjlighet till framgång. Ahmeds (2007) tolkning av Frantz Fanons fenomenologiska utforskande av svarthet, som förklarar hur olika kroppar sträcker ut sig och tar

² Med "don't even @ [at] me on this" menar Bilan att det inte finns någon poäng med att "tagga" henne, dvs lägga in Bilans alias så att hon meddelas om svar, och i förlängningen att det inte finns någon poäng med att försöka inleda en kritisk diskussion med henne om ämnen då hon "vet precis vad [hon] talar om".

plats i eller fyller rum, visar hur vår förmåga att röra oss påverkas av andra kroppars närvaro. Fanon beskriver hur han blir medveten om sina rörelser först när han får en vit mans blick på sig när han ska göra något så vardagligt som att röka en cigarett, och beskriver denna medvetenhet som en negerande eller negativ aktivitet som begränsar kropp-ens förmåga att ta plats. Fanon blir medveten om den rörelse som krävs för att nå cigaretterna, och hur dessa kodas och rasifieras med den vita mannens blick på sig. Detta innebär att blicken avbryter eller stör hans förmåga att röra sig, då hans rörelser rasifieras i detta möte och får sin betydelse (Ahmed 2007). Utifrån detta perspektiv på relationell kroppslighet går det att avläsa hur Bilan upplever att hennes sätt att ta plats rasifieras, och hennes rörelser alltså präglas av idéer om hur olika kroppar tar plats. Bilans beteende i klassrummet, vilket hon själv menar är en del av att vara en ambitiös elev och att göra sitt bästa, upplever hon uppfattas av lärare som överdrivna och stökiga, och placerar henne i positionen som stökig ”blattelev”. Idén om den stökiga eleven har traditionellt associerats med pojkar, och vilken grupp dessa pojkar förmodas tillhöra (exempelvis pojkar som utvecklat en antipluggkultur, pojkar med neuropsykiatriska diagnoser) har skiftat över tid, och på senare år har stökighet alltmer kommit att associeras med ”förortspojkar” och ”invandrapojkar” (Jonsson 2015). Den stökiga pojken som berättelse existerar i motsatsförhållande till idealeleven, och förkroppsligar allt det beteende som anses fel i skolan. Utöver idéer om hur idealeleven bör bete sig, förstärks den uppfattade stökigheten i Bilans berättelse av att hon också bryter mot ideal kring femininitet, då stökighet kodats som något (vissa) pojkar ägnar sig åt, och särskilt ett brott en skolsanktionerad femininitet (Lundström 2010; Sohl 2014). Den skolsanktionerade femininiteten blir här starkt förknippad med ett vitt medelklassideal där flickor balanserar mellan att vara duktiga, aktiva elever i klassrummet och samtidigt uppfylla krav på tystlåtenhet, snällhet och självdisciplin. Kroppar som rasifieras icke-vita tillskrivs i kontrast till vita en aggressivitet och hotfullhet, något som också kodas som ett maskulint beteende, en idé som kan bidra till att Bilan upplever att hennes sätt att ta plats i klassrummet blir ett särskilt synligt gränsöverträdande och uppfattas som stökigt snarare än duktigt (Lundström 2010; Sohl 2014).

Utifrån Ahmeds teori om orientering synliggörs också Bilans idé om en skolframgång som något som leder henne framåt, längst med en önskvärd livslinje, där hon är inriktad mot att förkroppsliga ett skötsamt skolideal. Bilan upplever sig själv uppfylla denna strävan, genom att göra sitt bästa och prestera i skolan, men upplever att hon i mötet med lärare blir avbruten eller störd i sina rörelser och i sina försök att reproducera en normativt eftersträvarsvärd livslinje eller institutionell linje.

Ahmed (2007) menar att institutioner tar form efter vad som ryms inom dem, och menar att många institutioner därför går att förstå som vita, formade av de kroppar som oftast ryms och samlas inom dem. I materialet är det främst ungdomarna själva som benämner sina skolor som vita, men även i de fall där det inte görs kan skolan ändå förstås som en vit institution då det svenska utbildningssystemet utformats utifrån idén om ett monokulturellt samhälle där vithet utgjort en rådande norm (Tesfahuney 1999; Lundström 2010; Martinsson 2014). Om den svenska skolan förstås som en vit institution, innebär det att skolrummet som elever rör sig i också orienteras runt vithet, vilket därför blir osynligt för vita. Att då röra sig, som en person som rasifieras, i dessa vita rum beskriver Ahmed därför som att röra sig genom ”ett hav av vithet”. Rörelsen präglas av den självmedvetenhet som Fanon (1967) upplever i *Black skins, white masks*, och kroppar som rasifieras som icke-vita har därför inte samma förmåga att sträcka sig ut i rummet som vita kroppar har, rörelsen är trögare samtidigt som den innebär ett desorienterande av rummet i sig (Fanon 1967; Ahmed 2007). Fanon beskriver vidare:

I move slowly in the world, accustomed now to seek no longer for upheaval. I progress by crawling. And already I am being dissected under white eyes, the only real eyes. I am *fixed*. Having adjusted their microtomes, they objectively cut away slices of my reality. I am laid bare. [...] I slip into corners, I strive for anonymity, for invisibility. Look, I will accept the lot, as long as no one notices me! (Fanon 1967, s. 116)

Bilan upplever därför att hon uppfattas som att hon tar mer plats i rummet än andra elever, och detta intagande av rummet upplevs också som något störande och obekvämt, samtidigt som hon själv upplever att hennes rörelseförmåga begränsas. Precis som i de tidigare exemplen om mångfald som något positivt så står kroppar ut i rum där de ses som ”out of place”, vilket också vidare reproducerar rummets vithet (Ahmed 2000; 2007). Ahmed (2007) menar att ens förmåga att följa institutionella linjer påverkas av andra linjer som man också följer. Ungdomarna upplever att just rasifiering som icke-vit innebär en fixering av hur de förväntas bete sig och vilka livslinjer de kan följa, och innebär i förlängning därför också en upplevd oförmåga att följa en institutionell linje, även om andra aspekter såsom klass också spelar in (jmf. Sohl 2014). Att kunna göra skolframgång och följa institutionella linjer innebär också en möjlighet att kunna inta positionen som skötsam idealelev, en osynlig men önskvärd position. Fanon (1967) synliggör upplevelsen av att anpassa sina rörelser och göra dem mindre synliga, genom att ”slip into corners, strive for anonymity” (s. 116),

och Bilan upplever att hennes rörelser uppfattas av lärare som större och mer störande än andras elever. Genom upplevelsen av att begripliggöras som ”stökig” upplever Bilan att hon således förvägras positionen som idealelev och möjligheten att uppfattas som neutral, osynlig i mängden och lyckad. Den likvärdighet och möjlighet som skolan förväntas utgöra, och som upplevs vara lyckad av lärarna i de första exemplen, upplevas därför vara begränsad till vissa elevkroppar.

För andra ungdomar blir denna fixering som ”stökigt invandrarbarn” en stämpel som dessutom visar på andra brister i skolan, exempelvis då den naturaliserar de koncentrationssvårigheter som Alex har:

Alex: Min skolgång var inte lätt. Att vara en med lite "intressant" härkomst, bokstäver att använda i skämt, och "svårt" efternamn ursäktade mitt hejdlösa beteende och grova koncentrationssvårigheter så jag fick aldrig det stödet som ett svenskt barn fick. På grund av mitt efternamn blev jag sedd som standard stökigt invandrarbarn som inte hade någon chans att bli lika duktig eller smart som de svenska barnen. Lärare har stått och kallat mig dum. Idiot. Trög. Cp. Smuts. Framför fulla klassrum.

Även i denna berättelse minns berättaren, Alex, upplevelser av ett särskiljande från svenska barn, vilka Alex menar skulle ha fått hjälp med sina koncentrationssvårigheter och beteende om det var dem som det handlat om. Här kan svenska barns koncentrationssvårigheter förstås som ett mindre avbrott i reproduktionen av den institutionella linjen, som det finns möjlighet att rätta upp – genom särskilt stöd – för att orientera dem i rätt riktning, så att även de kan reproducera en framåtriktad rörelse. Men för ”invandrarbarn”, som Alex själv benämner det, upplevs detta inte så mycket som ett avbrott i deras försök att reproducera en institutionell linje, utan innebär snarare att möjligheten att de skulle kunna göra det inte ens är påtänkt. De livslinjer som så kallade ”invandrarbarn” förväntas följa upplevs istället vara helt andra, och institutionella linjer som skolframgång är något som Alex upplever att orienteras bort ifrån när de fixeras som just ”invandrare” och främling.

Alex upplever att hens kropp uppfattas som så pass främmande i rummet att hen aldrig fick ”det stödet som ett svenskt barn fick”, och att hen alltså upplever att det inte görs samma försök från lärares sida att försöka rätta upp hen i samma linje som de andra, utan hen fortsätter vara ”out of place” och desorienterad (Ahmed 2006). Här återkommer också idén om en främlingsdiskurs, där Alex upplever att hens kropp existerar som en konstituerande motpol gentemot de svenska barnen, hens kropp förväntas ta för mycket plats och vara obekväm och störande, vilket i sin tur

också konstruerar de svenska barnen som bekväma och skötsamma. Alex menar att hens beteende inte förstås som koncentrationssvårigheter, utan istället utifrån idéer om hens kulturella bakgrund, och genom detta naturaliseras hens beteende som normalt (för hen) men störande. Naturaliseringen av vissa elevers beteende som något kulturellt bundet kan förstås som ett led i den kulturella rasism som Modood (2015) beskriver. Alex upplever sig alltså fixerad på ett sätt som gör att det blir omöjligt att rätta upp och rätta in hen i samma institutionella linjer som hen upplever att hens klasskamrater får följa. Den upplevelse som Alex delar med sig av skulle, likt Sams, också kunna förstås som en gemenskapsbyggande berättelse på forumet. Alex refererar till att ha ”intressant” härkomst, ”svårt” efternamn och att uppfattas som ”standard stökigt invandrarbarn” som utsatts för negativ särbehandling i relation till de barn Alex identifierar som svenska, upplevelser som läsarna förväntas förstå och identifiera sig med. De upplevelser som delas och bekräftas på forumen bidrar således till interna gränsdragningar gällande vilka berättelser som ses som legitima och vilka deltagare som hör hemma på forumen.

I båda berättelserna ovan lyfts dessa upplevelser fram som typiska, något som alla som rasifieras kan känna igen sig i. Ahmed (2007) menar att icke-vitas existens präglas av just denna negation, att de inte är vita, deras kroppsliga tillblivelse präglas av vad de inte kan göra, av en rörelsebegränsning medan vithet istället präglas av möjligheter. I en fanoniansk mening är framgång och framåtriktade rörelse därför en fråga om kroppsliga privilegier, en förmåga att röra sig genom världen utan att desorienteras, fixeras eller få sina rörelser avbrutna. Vissa kroppar stoppas i sina rörelser genom synliggörandet av dem i sig, och att rasifieras som icke-vit eller som ”invandrar-elev”, oavsett om detta görs utifrån en lyckad mångfaldsdiskurs eller utifrån upplevelsen av dem som stökiga och störande, innebär att, såsom ungdomarna återberättar sina upplevelser, konstrueras som främling och att ens rörelser ständigt bryts.

3.3 Rasismens rumsliga dimensioner

I berättelserna ovan vittnar ungdomar om rasism, kränkningar och diskriminering som de mötts av i skolan, från såväl andra elever som lärare. På forumen är det dock inte enbart dessa negativa upplevelser som lyfts utan också sätt att hantera dem på.

Idil: Hur överlever jag gymnasieskolan nuförtiden? Först och främst, jag väljer mina strider.

Visst, det är fett jobbigt att höra problematiska saker som folk bara kastar ur sig, men jag har

lärt mig att inte lägga så mycket tid på det eftersom jag inte pallar må dåligt över det senare. Har även börjat säga upp kontakten med personer som inte förstår sig på förtrycken jag eller andra går igenom. Det besparar såååå mycket tid, energi, ilska & frustration. Blir utmattad av tanken att vara tvungen att umgås med folk som inte förstår mig eller min ilska. [...] Tycker det är fett viktigt att surround yourself with people who understands you oavsett vad, speciellt när du inte ens behöver säga något. Vi kan kolla på varandra och förstå exakt vad vi menar eller känner.

En gång, varannan vecka, så går jag även på [en separatistisk grupp] träffar, för att renta och höra andras upplevelser. Fett skönt att organisera sig och diskutera med personer som förstår dig. Man får höra att andra gymnasieelever har gått igenom samma saker som du & vet exakt då att man inte är ensam i kampen. Last but not least, det är helt okej att inte vilja bli involved med folk du ej tycker om eller som du tror inte förstår dig. Personligen tycker jag det är lättast att umgås med folk som jag vet bakkar mig. Du KAN klara av gymnasiet om du är själv och går med problematiska personer. Det handlar om att du måste tro på dig själv och stå upp för vad som är rätt. Alla behöver pepp då och då men tro inte att du är ensam!! Du är stark.

I berättelsen beskrivs ett flertal strategier för att klara av vardagen i skolan. Idil berättar hur hon har fått lära sig att välja sina strider, men också att hon kan säga upp kontakten med personer som hon upplevt inte delar hennes åsikter eller erfarenheter. Att interagera med andra personer i skolan menar hon innebär en balansgång mellan konfrontation och avståndstagande. Här utgör ”glädjedödaren” (Ahmed 2009) en möjlig position för Idil, både genom att konfrontera och på så vis ”döda glädjen” i exempelvis ett klassrum, men också genom att säga upp kontakten och synliggöra de spänningar som förekommer i sociala sammanhang.

Denna sociala exkludering kan också ge upphov till en egen isolering, beroende på miljön man befinner sig i. Möjligheten att exkludera personer som man inte kommer överens med förutsätter ett starkt socialt nätverk i övrigt, och Idil vänder sig i slutet av sin berättelse mot läsaren för att påminna denna om att hen inte är ensam. ”Du KAN klara av gymnasiet om du är själv [...] alla behöver pepp då och då men tro inte att du är ensam!!” Även om skolan kan upplevas som en socialt utsatt miljö påminns läsaren om att det separatistiska rummet finns som stöd, såväl i sin fysiska som virtuella form. Det virtuella rummet där dessa upplevelser delas upplevs här som en möjlighet för dem som inte har likasinnade personer i sin fysiska omgivning som Idil har.

På forumen får delandet av dessa upplevelser multipla funktioner. Dels utgör berättelserna en möjlighet att synliggöra och bearbeta upplevelser av rasism, dels får de en gemenskapsbyggande funktion för deltagarna på forumen. Växlandet mellan Idils egna strategier, och ett beskrivet ”jag”, och det personliga tilltalet till ett föreställt ”du”, läsaren, bidrar ytterligare till att skapa en gemenskap på forumen för dem som känner igen sig i det Idil och de andra berättar. Även om andra kan läsa det som skrivs, så reglerar forum-ets riktlinjer vilka som får delta aktivt, och skapar därför en trygghet gällande vilka röster som kan och får höras. Separatistiska rum av olika slag beskrivs i Idils redogörelse som en direkt motpol till skolan, som utrymmen där man får dela med sig av upplevelser med likasinnade, där man får diskutera utan att känna sig ifrågasatt. Idils beskrivning av separatistiska rum visar dock också en syn på vilka som förväntas delta och befinna sig i dessa rum, nämligen de som ”förstår” och ”har gått igenom samma saker”. Dessa formuleringar öppnar både upp för läsaren att bidra med sina egna berättelser av rasism i skolan och begränsar vilka röster som förväntas höras på forumen. Genom att vidare skriva att ”alla behöver pepp då och då men tro inte att du är ensam!!” visar Idil att detta också är en funktion som separatistiska rum och forumet kan fylla, och visar åter på den positiva, gemenskapsbyggande roll hon tillskriver separatism.

Utifrån ungdomarnas upplevelser att göras till främling och utsättas för rasism i skolan kan skolan också förstås som ett kolonialt rum, en spegel av det omgivande samhället och dess värderingar, där kroppar som rasifieras som icke-vita också fixeras, begränsas, och där idéer om ras, rasifiering och rasism ständigt reproduceras (Kipfer 2007). Det separatistiska rummet upplevs alltså som ett andrum från skolan, något som är tryggt och tillåtande i kontrast till skolmiljön. I dessa rum är det då möjligt att röra sig och sträcka ut sig på ett annat sätt, rummen och samtalen är till för och formade av och med ungdomarna, snarare än de vita rum där de ständigt präglas av sin brist på vithet (Fanon 1967; Srivastava 2006; Ahmed 2007). Idils berättelse visar också att hennes användning av det virtuella rummet inte begränsar hennes engagemang i föreningsliv bortom internet, då den separatistiska grupp Idil besöker varannan vecka också ägnar sig åt opinionsbildande verksamhet (Fuchs 2013). Även om det politiska engagemanget varierar mellan ungdom-arna på forumen utgör inte användningen av forumen ett hinder för andra politiska engagemang, utan snarare ett verktyg för mobilisering av unga som upplever förtryck i sin vardag.

4. Slutsatser: en skola utan rymlighet

Reducing human beings to their physical appearance – and the historical weight of past racism tied up in bodily image – is achieved by putting Black bodies in place. This form of objectification makes it impossible to escape bodily confinement and denies the possibility of freedom. (Kipfer 2007, s. 709)

I artikeln har ett flertal upplevelser om rasism i skolan lyfts fram och analyserats med hjälp av en fenomenologisk ansats. Här problematiseras idén om lärare som anti-rasistiska kunskapsbärare och kunskapsförmedlare, och därigenom idén om att skolan är en likvärdig miljö där alla har samma möjligheter att ”lyckas”. Istället synliggörs elevers upplevelser att av olika former av rasism från framför allt lärare, både i situationer där mångfald förstås som något positivt, rasism diskuteras allmänt och där eleven själv upplever att de utpekats som ett problem i klassrummet.

Den ihärdiga idén om att lärare som toleranta, anti-rasistiska kunskaps-bärare och kunskapsförmedlare bör problematiseras, då dessa också kan bära med sig fördomar som inte har ”botats” varken under deras egen skolgång eller under den lärarutbildning som förväntas förbereda dem att lära barn om tolerans och anti-rasism. De berättelser som delas på forumen om rasism i skolan handlar övervägande om lärare som upplevs vara rasistiska och visar hur denna rasism vidare upplevs utgöra ett hinder för ungdomarna i deras skolgång. Samtidigt är de berättelser som delas på forumen begränsade i sitt urval: som jag tidigare nämnt i presentationen av material innebär forumens fokus på rasism att det främst är negativa upplevelser som lyfts fram. Lärare tillskrivs i berättelserna en position som framför allt vuxna svenskar, medan de lärare som själva delar ungdomarnas upplevelser eller skapar en positiv skolmiljö sällan synliggörs. I ungdomarnas berättelser upplevs lärarna begränsa elevernas rörlighet, vilket i sin tur kan tolkas som ett avbrott i deras försök att reproducera önskvärda livslinjer och synliggör dem som avvikande främlingar. Skolan upplevs istället som en plats utan rymlighet, där kroppar regleras och begränsas på olika sätt, skolan blir ”a world without spaciousness” (Fanon 1963, s. 39). Dessutom kan den höga förekomsten av lärare som rasister i ungdomarnas berättelser visa på diskrepansen mellan hur en lärare förväntas bete sig och hur den sedan är i verkligheten. Lärare som upplevs vara rasistiska utgör på så sätt ett svek från vuxenvärlden gällande den trygghet och möjlighet som skolan förväntas bestå av och innebär att eleverna upplever att de själva måste hitta strategier utanför skolan för att kunna överleva sin skolvardag.

De separatistiska rummens funktion framträder mest explicit i den sista berättelsen från Idil, där separatism identifieras som en konkret strategi för att hantera skolvardagen. Separatistiska rum

beskrivs här som något annat än skolan, präglad av förståelse, erkännandet och likhet. Förutom att separatistiska rum upplevs kunna utgöra ett andrum där ungdomar kan dela med sig av sina erfarenheter, erbjuder rummen också en möjlig utbildningsarena utanför skolan, där ungas egna upplevelser av rasism står i centrum för kunskapsproduktion på ett sätt som inte konstruerar dem som främlingar i deras egen värld. I så väl Idils som de andras berättelser fyller delandet av upplevelser en gemenskapsbyggande funktion utanför skolan, där man kan prata med likasinnade som man upplever förstår och uppmuntrar en. De separatistiska riktlinjerna som reglerar vilka som aktivt får delta, men som tillåter alla att läsa, bidrar också till en upplevd förskjutning i vilka röster som har möjlighet att komma till tals och hur, samt vilka perspektiv som förs fram, jämfört med ungdomarnas återberättade upplevelser av deras skolvardag. De separatistiska riktlinjerna bidrar till en upplevd trygghet i ifrågasättandet av rasifierade normer i skolan, samtidigt som forumens relativa öppenhet för andra läsare också innebär att dessa röster ges en större räckvidd än i en sluten grupp. Med den här artikeln har jag velat visa hur ungdomar fortsätter att uppleva skolan som en miljö där de görs till främlingar utifrån idéer om rasifiering och främlingskap, i enlighet med tidigare forskning (Lundström 2007; León Rosales 2010; Jonsson 2015) samt visa på den funktion separatistiska rum utanför skolan kan fylla för såväl kunskapsbildning kring rasism och rasifiering som för gemenskapsbyggande för de ungdomar som söker sig till forumen.

Referenser

- Ahmed, S. (2000) *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge.
- Ahmed, S. (2004) *Declarations of Whiteness: The Non-Performativity of Anti-Racism*. *Borderlands*, 3:2.
- Ahmed, S. (2006) *Queer phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2007) A phenomenology of whiteness, *Feminist Theory*, 8:2, 149-168.
- Ahmed, S. (2009) Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists, *Race Ethnicity and Education*, 12:1, 41-52.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2017) *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Balibar, E. (2008). "Racism revisited: sources, relevance and aporias of a modern concept." *Modern language association* 123(59), 1630-1639.

- Blaut, J. M. (1992). "The theory of cultural racism." *Antipode: A Radical Journal of Geography*, 23, 289-299.
- Bonilla-Silva, E. (2003) *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bremer, S. (2011). *Kroppslinjer. Kön, transsexualism och kropp i berättelser om könskorrigering*. Halmstad: Makadam förlag.
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala Universitet.
- Fanon, F. (1963) *Wretched of the Earth*. (C Farrington, övers.) New York: Grove Press.
- Fanon, F. (1967) *Black skin, white masks*. (C L Markmann, övers.). New York: Grove Press.
- Fuchs, C. (2013). "Social media and capitalism." Olsson, Tobias (Red.) *Producing the internet. Critical perspectives of social media*. Göteborg: Nordicom.
- Greyson, D., Agosto, D., Meyers, E., Subramaniam, M. & Abbas, J. (2014) "Understanding networked youth and online privacy: questions, methods and implications." Konferenspresentation vid *ASIST 2014, November 1-4*. Seattle: Association for Information Science and Technology.
- Hübinette, T., Lundström, C. (2011) 'Sweden after the Recent Election: The Double-Binding Power of Swedish Whiteness through the Mourning of the Loss of "Old Sweden" and the Passing of "Good Sweden"', *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 19:1, 42-52.
- Jonsson, R. (2015) *Värst i klassen. Berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.
- Käll, L. F. (2009). A being of two leaves – on the founding significance of the lived body. I Janne Bromseth, Lisa Folkmarson Käll & Katarin Mattsson (Red.), *Body claims* (ss 110-133). Uppsala: Skrifter från Centrum för genusvetenskap.
- Kamau, S. C. (2016) "Engaged online: social media and youth civic engagement in Kenya." Mutsvairo, Bruce (Red.) *Digital activism in the social media era. Critical reflections on emerging trends in Sub-Saharan Africa*. London: Palgrave Macmillan.
- Kipfer, S. (2007) Fanon and space: colonization, urbanization and liberation from the colonial to the global city. *Environment and Planning D: Society and Space*, 25:4, 701-726.
- León Rosales, R. (2010) *Vid framtidens bitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

- Lindqvist, J. & Thorslund, . (2008) *Ungas integritet på nätet. En guide för föräldrar, pedagoger och andra viktiga vuxna*. Stockholm: Stiftelsen för Internetinfrastruktur.
- Lundberg, E. (Red.) (2017). *Toleransen mekanismer – en antologi*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Lundström, C. (2007) *Svenska latinas: ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Göteborg: Makadam.
- Lundström, C. (2010). ”Concrete bodies’: young latina women transgressing the boundaries of race and class in white inner-city Stockholm.” *Gender, Place and Culture*, 17(2), 151-167.
- Martinsson, L. (2014) ”Värdegrunder – normeras till frigörelse.” Martinsson, Lena & Reimers, E. (Red.) *Skola i normer* (2:a uppl.), (s. 111-150).
- Mattsson, K. (2001) *(O)likhetens geografier: marknaden, forskningen och de Andra*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Sohl, L. (2014). *Att veta sin klass: kvinnors uppåtgående klassresor i Sverige*. Doktorsavhandling. Stockholm: Atlas Akademi.
- Srivastava, S. (2006) “Tears, Fears and Careers: Anti-Racism and Emotion in Social Movement Organizations.” *The Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 31(1), 55-90.
- Stanley, J. W. & Weare, C. (2004) “The Effects of Internet Use on Political Participation: Evidence from an Agency Online Discussion Forum”. *Administration & Society*, 36(5), 503-527.
- Steele, C. K. (2018) “Black bloggers and their varied publics: the everyday politics of black discourse online.” *Television & New Media*, 19(2), 112-127.
- Svensson, T. (2017) “Vita män på gränsen: om vitifierad underklassmaskulinitet i Dan Andersson Chi-mo-ka-ma.” Hübinette, T. (Ed.) *Ras och vithet: svenska rasrelationer igår och idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Tesfahuney, M. (1999). “Monokulturell utbildning.” *Utbildning & Demokrati*, 8(39), 65-84.