

Hur diskrimineringslagstiftning blir till en lösning för skolan – en policyanalys av barn- och elevskyddslagens framväxt

Maria Rosén

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier
Uppsala universitet

ABSTRACT

Begrepp som diskriminering och kränkande behandling har under 2000-talet fått alltmer framskjutna positioner inom skolan, vilket kan förstås som en följd av barn- och elevskyddslagens (BeL) införande 2006, i vilken dessa företeelser förbjöds. I den här artikeln förstås BeL som del av en större förskjutning mot en juridifiering av skolan, med ökat fokus på individuella rättigheter som kan utkrävas genom juridiska processer. Trots att BeL påtagligt förändrat villkoren för skolan på flera sätt har lite uppmärksamhet riktats mot hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan, vilket artikeln syftar till att undersöka. Med utgångspunkt i kritisk policyanalys och ansatsen ”What’s the problem represented to be?” (WPR), analyseras problemrepresentationer i en kedja av policytexter från 2002–2006. Resultatet visar att diskrimineringslagstiftning möjliggjordes som en lösning för skolan genom en aktiv politisk praktik i vilken Sverige använde EU för att skapa ny lagstiftning för skolan, och där EU-direktiv om diskriminering gavs inflytande över skolan. I förskjutningsprocessen fick skolan ett demokratiuppdrag på rättssäker liberaldemokratisk (diskriminering-) grund, i harmoni med övrig EG-rättslig diskrimineringslagstiftning. Ett juridifierat demokratiuppdrag med kampen mot diskriminering som centralt, där skolan ska demokratiseras genom juridifiering. Härigenom sammanvävdes en nationell policyutveckling mot en juridifiering av skolan med nationell och internationell utbredning av diskrimineringslagstiftning som bas i den liberala demokratin.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Maria Rosén]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.04>

INLEDNING

Juridiska begrepp som diskriminering och kränkande behandling har under 2000-talet fått alltmer framskjutna positioner inom skolan, samtidigt som det etablerade mobbningsbegreppet försvunnit ur skollagen. Dessa förändringar kan kopplas till införandet av barn- och elevskyddslagen (BeL) 2006, som förbjöd diskriminering, trakasserier och kränkande behandling och gav elever och vårdnadshavare möjlighet att anmäla händelser till det nyinrättade Barn- och elevombudet och diskrimineringsombudsmännen¹. BeL:s tillkomst kan förstås som en del av en större förskjutning mot juridiska lösningar på olika problem i skolan, där allt fler frågor kommit att formuleras i termer av individuella rättigheter som kan utkrävas genom juridiska processer, en förskjutning som i tidigare forskning begreppsliggjorts i termer av juridifiering (t.ex. Fransson, 2016; Novak, 2018; Rosén et al., 2021). Utgångspunkten för den här artikeln är att den policyförskjutning som sker genom BeL kan förstås som juridifiering (Rosén et al., 2021). Det övergripande intresset riktas mot hur denna policyförskjutning blev till; hur BeL växte fram, och specifikt hur bestämmelserna om diskriminering blev en del av lagen.

Skolans juridifiering har under senare år diskuterats livligt i den skolpolitiska debatten (t.ex. Canoilas, 2019), samt bidragit till ett framväxande forskningsfält. Studier har visat hur skolans demokratiuppdrag fått en större juridisk prägel med ökat fokus på individuella rättigheter och att förhindra kränkningar (t.ex. Arneback, 2012; Bergh & Arneback, 2019; Cooper, 2019), samt diskuterat spänningar som uppstått mellan nya juridiska begrepp som diskriminering och tidigare etablerade begrepp i skolan som mobbning (Carlbaum, 2020; Refors Legge, 2020; Thornberg, 2019). Övergripande framkommer hur BeL förändrat villkoren för skolan och påtagligt gripit in i skolans inre liv (t.ex. Lindberg, 2019; Lindgren et al., 2018, 2020a; Runesdotter, 2016). Trots BeL:s betydande förändringar av svensk skola har lite uppmärksamhet riktats mot hur diskrimineringsbestämmelserna blev till en del av BeL, och därmed konstruerades som en lösning för skolan.

Huvudsakligen har BeL diskuterats i ljuset av nationell policyutveckling med förstärkta klagomålshanteringssystem och en bredare förskjutning mot individuella rättigheter och rättssäkerhet (Carlbaum, 2016a; Novak, 2016), samt i relation till ett allt starkare tal om behov av förstärkta bestämmelser gällande kränkande behandling (Carlbaum, 2020; se även t.ex. Wiklund, 2006). Diskrimineringsbestämmelserna tycks emellertid peka mot en, åtminstone delvis, annan policyutveckling. Här nämns istället relationen till lagstiftningsdirektiv från Europeiska unionens råd (Carlbaum, 2020; Arneback & Quennerstedt, 2016; Hammarén et al., 2015). I ett vidare perspektiv har diskussioner förts om hur diskriminering och mänskliga rättigheter blivit basen i den liberala demokratin (Tollin, 2011). Denna förskjutning kan följaktligen förstås som en ökad betoning av den liberala demokratin liberala värden, såsom frihet och rättssäkerhet (jfr Sant, 2019). Att rikta ljuset specifikt

mot diskrimineringsbestämmelserna har därmed potential att bidra till utbildningspolicyforskning om skolans juridifiering, men också forskning om relationen mellan utbildning och demokrati.

Mot denna bakgrund *syftar* studien övergripande till att undersöka framväxten av BeL genom att placera diskrimineringsbestämmelserna i förgrunden och specifikt undersöka *hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan i policyprocessen*. Med utgångspunkt i kritisk policyanalys (Bacchi & Goodwin, 2016) förstås policy i den här studien som producerande av ”problem”, snarare än att policy svarar an på givna problem. Det innebär att de problem som diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning på, och därmed det sätt som BeL tog form, kan förstås som producerade i policyprocessen. Studiens intresse riktas därmed mot den politiska praktik genom vilken diskrimineringslagstiftning legitimeras som en lösning för skolan.

Med inspiration från Carol Bacchi och Susan Goodwins (2009, 2016) ansats *What’s the problem represented to be? (WPR)* undersöks syftet genom att analysera problemrepresentationer (Bacchi & Goodwin, 2016) i en kedja (jfr Arneback & Quennerstedt, 2016) av policytexter som tar sin utgångspunkt i BeL från 2006 och sedan spåras bakåt till 2002. Genom att undersöka hur diskrimineringsbestämmelserna konstrueras som en lösning för skolan ges möjlighet att sätta ett nytt ljus på BeL, och den policyförskjutning mot en juridifiering som därigenom skedde.

I följande avsnitt kontextualiseras studien i relation till tidigare forskning. Efter en redogörelse för studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter beskrivs materialet och det analytiska tillvägagångssättet. Avslutningsvis presenteras studiens analys och resultat, som följs av en sammanfattande analys och diskussion.

TIDIGARE FORSKNING

Förstärkt lagstiftning och begreppsförskjutningar

En central utgångspunkt för artikeln är att skolans uppdrag förändrats genom förstärkt lagstiftning vilket också återspeglas i de centrala begrepp som används och det sätt som problemen framställs. Tidigare forskning har visat hur begreppet mobbning i och med introduktionen av BeL försvinner i utbildningspolicy och ersätts av de juridiska begreppen diskriminering, trakasserier och kränkande behandling (Frånberg & Wrethander, 2011; Refors Legge, 2021; jfr Hammarén et al., 2015). Med detta följer också ett skifte i hur frågor om elevers utsatthet och negativa handlingar går från att skrivas fram i socialpsykologiska och individualpsykologiska termer till att nu ramas in juridiskt med andra innebörder. Medan begreppen trakasserier och kränkande behandling innebär en kränkning av en individs värdighet, med respektive utan samband med diskrimineringsgrunderna, definieras ofta mobbning i

termer av en medveten och upprepad negativ handling och en maktobalans mellan ”offer” och ”förövare” (Thornberg, 2019; Horton et al., 2022; jfr Olweus, 1973). Med denna diskursiva förskjutning positioneras elever på nya sätt (Hammarén et al., 2015). Från att tidigare varit potentiellt mobbad konstrueras eleven nu som ”a possible discriminated victim of crime” (s. 280) och ”the bully has become the criminal” (s. 280).

Forskning visar hur det samtidigt växte en kritik mot mobbningsbegreppet som av olika skäl ansågs för snävt och skymde sikten för andra former av kränkningar och problem (t.ex. Carlbaum, 2020; Rosén, 2010; Thornberg, 2019), och där nya mer maktkritiska problemförståelser successivt tog plats, såsom normkritiska perspektiv (t.ex. Alm & Laskar, 2017; Hill, 2021).

Förskjutning mot mänskliga rättigheter och individualisering i utbildningspolicy

Med BeL sker också en förändring av formuleringar om mänskliga rättigheter i utbildningspolicy. Tidigare forskning visar hur ett tal om mänskliga rättigheter successivt kommer in i utbildningspolicy och förskjuter skolans demokratiuppdrag från kollektivistiska värden mot ett mer individuellt rättighetsorienterat uppdrag (Cooper, 2019; Englund & Englund, 2012; Wahlström, 2009). Rättighetsspråket blir särskilt tydligt i och med formuleringarna om skolans värdegrund under 90-talet (Englund & Englund, 2012; Wahlström, 2009), men förskjuts successivt mot individuella rättigheter, icke diskriminering (Nilsson, 2022) och nollvision om en kränkingsfri skola (Lindgren et al., 2020b, Rosén & Arneback, 2021).

Studier visar hur det nya rättighetsspråket i utbildningspolicy går från att likna språket i FN:s folkrättsliga konventioner om mänskliga rättigheter till att likna det EU-rättsliga (Arneback & Quennerstedt, 2016; se även Nilsson, 2022; Hammarén et al., 2015), som även är sammankopplat med sanktioner och anmälningsmöjligheter för den enskilde (t.ex. Bergh & Arneback, 2019; jfr Adami, 2014). Således är förskjutningen mot en ökad betoning av mänskliga rättigheter sammanvävd med en förändrad juridisk diskurs. I detta avseende är BeL ingen isolerad företeelse. Snarare visar forskningen hur lagen kan ses som ett tydligt exempel på en generell förskjutning mot individuella utkrävbara rättigheter i nationell utbildningspolicy (se t.ex. Carlbaum, 2016a), där alltför problem ges juridiska lösningar.

Förändringar i styrsystemet

Samtidigt som reformeringarna av skolans arbete med det som i utbildningspolicy benämnts i termer av mobbning och kränkande behandling, pågick flera andra initiativ som avsåg att förändra skolans styrning och stärka kontrollen. BeL:s tillblivelse har i tidigare forskning ofta diskuterats som en del av en större styrningsförändring med ökad betoning av individuella rättigheter och rättssäkerhet samt utveckling av system för klagomålshanterings-

system och ansvarsutkrävande (t.ex. Carlbaum, 2016b, 2016a; Novak, 2016). I dessa sammanhang nämns ofta skollagen (SFS 2010:800) och dess förarbeten (SOU 2002:121) som en tydlig brytpunkt. Av särskild relevans för den här artikeln är den förskjutning som här sker, från en skyldighetslagstiftning med fokus på kommunens skyldigheter till en rättighetslagstiftning med fokus på elevers rättigheter (Novak, 2016). Härigenom betonas i högre grad individuella värden, i relation till kollektivistiska, och individens rätt och rättssäkerhet blir centrala (Novak, 2016; Ryffé, 2019). Vidare kan skönjas hur rättssäkerhetsbegreppets användning ökar över tid och framstår som ett oför-ytterligt värde i den demokratiska rättsstaten. Det kopplas även allt oftare samman med andra politiska honnörsbegrepp som likvärdighet och kvalitet (Novak, 2016; jfr Bergh, 2010).

Dessa betydande förskjutningar har i tidigare forskning diskuterats som en förändrad juridisk styrning av den svenska skolan, där staten genom juridifiering återtar makt och befogenheter efter långtgående decentralisering (Novak, 2018; se även Rosén et al., 2021). Juridifieringen inbegriper en utveckling mot juridisk kontroll och regelefterlevnad (se t.ex. Bergh, 2010; Hult & Segerholm, 2016; Novak 2018), där skolpersonal och huvudmän kan utkrävas ansvar inför exempelvis Barn- och elevombudet och Skolinspektionen (Novak, 2016). Med detta följer att alltför frågor inom skolan nu förstås och hanteras som juridiska (t.ex. Colnerud, 2014; Hult & Segerholm, 2016; Novak, 2016). Med juridifieringen följer därmed förändrade relationer mellan skolpersonal/huvudmän och staten, men också, som vidare diskuteras, mellan elever/vårdnadshavare och staten.

Skolan i relation till samhället

Förskjutningen mot en rättighetslagstiftning har diskuterats i termer av ett förändrat socialt kontrakt mellan den enskilde och staten, där utkrävbara rättigheter gör att utkrävandet av en välfärdstjänst får en privaträttslig karaktär (Novak, 2016). Skolans juridifiering har i tidigare forskning betraktats som en del av ett systemskifte som skett i svensk utbildningspolitik, som ett led i en större omstrukturering av välfärdsstaten sedan 90-talet (Carlbaum, 2016a, 2016b; Englund, 2018). Skiftet innefattar en förskjutning från utbildning som kollektiv rättighet till utbildning som en individuell civil rättighet (Englund, 1996), där medborgarna positioneras som konsumenter och rättighetsbärare (Carlbaum, 2017). Denna utveckling kan ses som ett uttryck för en förändrad demokratimodell – från en samhällscentrerad till en mer individcentrerad liberal demokrati – med Maktutredningen (SOU 1990:44) som katalysator (t.ex. Englund, 2018, 1996).

Vad dessa förändringar kan förstås som lösningen på har diskuterats på olika sätt. Tidigare utbildningspolicyforskning visar att frågor om individuella rättigheter och möjligheter att klaga successivt växer fram i olika statliga utredningar och rapporter (Carlbaum, 2016a; se även Novak, 2018). Exempelvis

framkommer hur det formuleras en kritik mot brist på medborgarmakt (Carlbaum, 2016a), att de rättigheter som fanns var svåra att utkräva (Carlbaum, 2020; Gustafsson, 2013). I ljuset av denna forskning kan juridifieringen ses som lösningen på problem med ett demokratiskt underskott, inom utbildning och inom välfärden generellt.

Mer sällan har dock skolans juridifiering diskuterats i relation till den expansion av diskrimineringslagstiftning som skett nationellt (t.ex. Tollin, 2011), samt den generella expansionen av juridiskt garanterade rättigheter internationellt (Blichner & Molander, 2008), däribland genom samarbetsorganet EU (Brännström, 2009). Föreliggande studie avser att bidra till en sådan diskussion, men också att föra in frågan om juridifiering specifikt i relation till utbildning och demokrati. Detta görs genom att undersöka hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan, vilket vidare utvecklas i nästa avsnitt.

METODOLOGISK ANSATS SAMT MATERIAL OCH GENOMFÖRANDE

Med inspiration från kritisk policyanalys förstås policy i den här studien som en problematiserande aktivitet där policy producerar problem, snarare än att policy svarar an på givna problem (Bacchi & Goodwin, 2014). Enligt denna Foucaultinspirerade teoribildning sker det därmed en kontinuerlig kunskapsproduktion i policyprocessen som legitimerar de lösningsförslag som policydokumenten innehåller. En utgångspunkt för studien är således att diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning på vissa specifika problem i policyprocessen. För att besvara studiens syfte behövs ett metodologiskt tillvägagångssätt som riktar blicken mot hur detta görs i policyprocessen, med syftet ”to trouble, rather than to cultivate, consensus” (Bacchi & Goodwin, 2014, s. 39). För att möta detta behov hämtas inspiration från Bacchi och Goodwin’s metodologiska ansats ”*What’s the problem represented to be?*”, eller ’WPR’, (Bacchi 2009; Bacchi & Goodwin 2016; se även Kirsten & Carlbaum, 2020). Ansatsens fokus på problemrepresentationer innebär inte att upplevda problem bland olika aktörer, såsom barn, elever, skolpersonal och politiker förnekas (se Kirsten & Carlbaum, 2020). Istället innebär ansatsen att dessa kan representeras, det vill säga tolkas och förstås, på olika sätt – och att de i policyprocessen blir till på vissa särskilda sätt. Hur problem representeras får i sin tur konsekvenser för hur vi förstår orsakssamband och hur olika förhållanden framstår som problematiska och i behov av vissa specifika åtgärder. Genom att kritiskt granska problemrepresentationer i den policyprocess som ledde fram till BeL, kan jag avtäcka hur sanningar skapas och hur det som i ett visst sammanhang framträder som självklart och neutralt, snarare är föränderligt och motsägelsefullt. Analysens syftar till att avtäcka denna politiska praktik och visa hur skapandet av det för givet tagna görs, i detta fall hur diskrimineringslagstiftning görs möjlig för skolan.

Att analysera hur sanning på detta sätt görs, innebär samtidigt att jag som forskare skapar verkligheten. Policyanalysen kan således förstås som en ”act of power” och en politisk intervention (Thomson, 2015). Med det följer ett etiskt ansvar där analyser och slutsatser kontinuerligt behöver omprövas, men också en etisk känslighet inför möjliga konsekvenser av den sanning som skapas genom studien.

Material och urval

Textmaterialet har utgjorts av nationella policytexter från 2002-2006. Med start i BeL (SFS 2006:67) – formellt *Lag (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* – har jag spårat mig vidare bakåt i policyprocessen. Lagen (a) pekar mot propositionen *Trygghet, respekt och ansvar* (2005/96:38) (b) som vidare refererar till skolansvarsutredningens betänkande *Skolans ansvar för kränkningar av elever* (SOU 2004:50) (c). I direktivet för skolansvarsutredningen anges att utredningen dels ska implementera EU-direktiv², vilka strax innan utretts av diskrimineringsutredningen (d), dels beakta skollagskommitténs arbete (e). Därför ingår båda dessa två utredningars arbeten i urvalet. Via referenser inom ramen för diskrimineringsutredningens arbete ingår indirekt även internationella policytexter från 1997–2000, såsom EG-direktiv mot diskriminering. Sammantaget består materialet, utöver själva lagen, av propositioner och betänkanden, inklusive direktiv, totalt ca 1850 sidor plus bilagor³.

Förutom att spårningen på detta sätt fungerat urvalsgrundande, har den skapat en policykedja som länkar samman dokument på olika policynivåer och policyområden i policyprocessen (jfr Arneback & Quennerstedt, 2016). Kedjemetaforen har, som jag visar i nästa avsnitt, en funktion i själva analysen. Medan diskrimineringsutredningen och regeringens efterföljande proposition fokuserade en utvidgning av diskrimineringslagstiftning i Sverige utifrån internationella policytexter, hade den i tid parallella skollagskommittén ett styrningsrelaterat fokus på kvalitet, likvärdighet och rättssäkerhet, vilka var mer förankrade i en nationell utbildningspolitisk diskussion. Policykedjan illustreras genom bilden nedan (se figur 1).

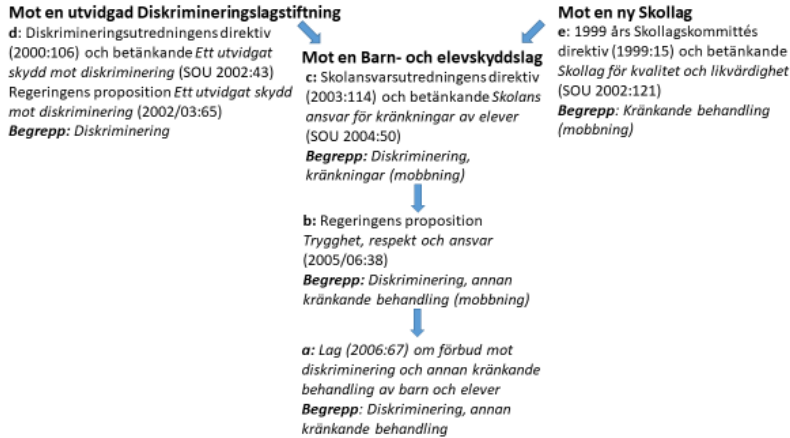
Analysens genomförande

Materialet har analyserats med inspiration från WPR-ansatsen (Bacchi 2009; Bacchi & Goodwin, 2014) och dess användning i utbildningspolicystudier (t.ex. Kirsten & Carlbaum, 2020). Utifrån ansatsen har jag formulerat tre analysfrågor som bidrar till att besvara studiens syfte. Genom analysen gjordes en kontinuerlig kartläggning med utgångspunkt från begreppet diskriminering. Kartläggningen möjliggjorde att skapa en deskriptiv karta över policykedjan och identifiera var diskriminering tar plats (se figur 1). I den analysprocess som sedan följde så anpassades urvalet ytterligare, med en av-

gränsning till de texter som explicit behandlar diskrimineringslagstiftning. Som en konsekvens föll här skollagskommitténs arbete bort.

Figur 1.

Policykedja med dokumenten för analysen 2002-2006



Det är följaktligen dessa texter som analyseras i det som i artikeln refereras till som policyprocessen. Följande frågor har väglett analysen:

1. *Vilka problem representeras som möjliga att lösa med diskrimineringslagstiftning?*

Den första frågan fokuserar på hur problemen som diskrimineringslagstiftning förväntas lösa, i relation till utbildning och skola, representeras i texter i policyprocessen. Problemrepresentationer kan uttryckas explicit genom problemformuleringar eller implicit via lösningsförslaget. Genom att studera hur problem och lösningar formuleras avläser jag därmed hur problemen representeras.

2. *Vilka antaganden baseras problemrepresentationerna på?*

Den andra frågan syftar till att identifiera vilka underliggande föreställningar och antaganden som problemrepresentationerna bygger på, och som bidrar till att göra diskrimineringslagstiftning till en legitim och begriplig lösning för utbildning och skola.

3. *Hur förändras problemrepresentationerna och de underliggande antagandena under policyprocessen?*

Här undersöks skillnader och likheter i problemrepresentationer och underliggande antaganden i de analyserade dokumenten. Genom att lokalisera dessa till olika delar av policykedjan ges möjlighet att synliggöra på vilka sätt diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan under policyprocessen, genom tid och rum. Vidare synliggörs vilka delar av policykedjan som fungerar särskilt möjliggörande för hur diskrimineringsbestämmelserna blir en del av BeL. Medan de två första analysfrågorna ställs i relation till respektive dokument, bygger analysen i fråga 3 på svaren på de två första.

Resultatet av analysen presenteras kronologiskt, dokument för dokument i policykedjan. Först presenteras en analys av diskrimineringsutredningens betänkande och den efterföljande propositionen. Därefter analyseras skolans utredningens betänkande och avslutningsvis analyseras den efterföljande propositionen. Analysfråga 3 sammanfattas och diskuteras i artikelns avslutande avsnitt 'Sammanfattande analys och diskussion'.

KONSTRUKTIONER AV DISKRIMINERINGSLAGSTIFTNING SOM EN LÖSNING FÖR SKOLAN I POLICYPROCESSEN

I analysen av hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan i policyprocessen kan två huvudtematiker urskiljas. Det första utgörs av utbildning och skola som en av flera samhällskontexter, och det andra av skolan som utbildningsspecifik kontext. Här sker över tid en succesiv förskjutning från en fas med, vad jag kallar, inomjuridiska⁴ och samhällsövergripande problemrepresentationer om tillämpning och förstärkning av svensk diskrimineringslagstiftning, till en fas med alltmer utbildningsspecifika problemrepresentationer i relation till skolans uppdrag och genomförande. Den kronologiska framställningen av analysen bidrar till att synliggöra denna förskjutning. Resultatet presenteras under fyra rubriker i vilka olika dokument i policykedjan analyseras.

När diskrimineringslagstiftning börjar formuleras som en fråga för skolan i policyprocessen, sker detta långt ifrån skolan. Den fråga som explicit står på dagordningen handlar om implementering av Europeiska unionens direktiv om diskriminering i svensk lagstiftning och hur den svenska diskrimineringslagstiftningen kan förstärkas. Här står inomjuridiska problemrepresentationer i förgrunden, medan riktningen för diskrimineringspolitiken rör sig i bakgrunden, och framträder mer implicit.

Diskrimineringsutredningens betänkande: Ett utvidgat skydd mot diskriminering

I denna inledande del av policykedjan analyseras diskrimineringsutredningens betänkande. I detta introduceras EU:s direktiv om diskriminering som anges ingå som en del i EU:s så kallade ”antidiskrimineringspaket”, som beskrivs syfta till att bekämpa diskriminering inom unionen (Dir. 2000:106). För implementeringen av direktiven tillsattes *Diskrimineringsutredningen* (N2001:01), som i sitt betänkande *Ett utvidgat skydd mot diskriminering* (SOU 2002:43) utreder innebörden av EU-direktiven och huruvida den befintliga svenska lagstiftningen lever upp till de minimikrav som EG-direktiven ställer på medlemsländerna. När diskrimineringslagstiftning börjar konstrueras som en lösning för skolan är det därmed i ett sammanhang där lösningen på problem med diskriminering representeras som – åtminstone delvis – på förhand given. I den här delen av policyprocessen är således inte frågan vad som bäst löser problem med diskriminering i vidare mening.

Förstärkt diskrimineringslagstiftning som nödvändig lösning för en skyddslös nation

Innan utbildningsområdet blir föremål för utredning är frågan först och främst huruvida Sverige behöver förstärka sin diskrimineringslagstiftning i relation till direktivens krav. Frågan leder oss till de två direktiven och deras innehåll. Medan *direktivet mot etnisk diskriminering* (2000/43/EG) behandlar diskriminering på grund av ras eller etniskt ursprung behandlar *arbetslövsdirektivet* (2000/78/EG) diskrimineringsgrunderna religion eller övertygelse, funktionshinder, ålder och sexuell läggning, båda med syftet att ”bekämpa diskriminering”. Direktiven innehåller ett antal olika delar. De formulerar förbud mot diskriminering, omfattande så kallad direkt och indirekt diskriminering samt trakasserier och föreskrift att diskriminera någon. Därutöver ställer EG-direktiven vad som beskrivs som ”långtgående krav” på det sätt på vilket de materiella bestämmelserna skall genomföras i de nationella rättssystemen:

Medlemsstaterna skall säkerställa att var och en som anser sig diskriminerad skall ha tillgång till rättslig prövning. Det skall finnas skydd mot repressalier för den som framfört klagomål eller inlett ett rättsligt förfarande för att komma till sin rätt. Vid prövningen av om diskriminering har ägt rum skall bevisbördan vara fördelad på visst sätt. Vidare skall finnas ett effektivt tillsynssystem och effektiva, proportionella och avskräckande sanktioner vid överträdelse av de nationella bestämmelser som antas med stöd av direktiven. (SOU 2002:43, s. 131-132)

Dessa krav beskrivs Sverige inte leva upp till. Enligt utredningen finns det utöver vissa områden ”knappast något diskrimineringskydd som Sverige kan åberopa. Utredningen föreslår därför civilrättslig lagstiftning som täcker alla

de materiella krav som de båda EG-direktiven ställer.” (SOU 2002:43, 132). I denna första del av policyprocessen representeras Sverige som en nation med bristfälligt diskrimineringskydd, där förstärkt diskrimineringslagstiftning – i enlighet med de krav som direktiven ställer – konstrueras som en nödvändig lösning. Problemrepresentationen bygger på ett antagande om skyddslösa individer, men också en ansvarstagande medlemsstat med ambitionen om ordning och reda i rättssystemet, i enlighet med överstatens krav. Här är utbildning ännu inte en specifik fråga, men, som följande avsnitt visar, aktualiseras utbildningsområdet i den vidare utredningen av direktivens tillämpningsområden.

Diskrimineringslagstiftning som lösning på lagtekniska problem

Vilka samhällsområden ska då omfattas av förstärkt diskrimineringslagstiftning? Utifrån direktivens formuleringar framstår arbetslivet som det huvudsakliga tillämpningsområdet. Även utbildning pekas ut, men här uppstår en rad frågor som blir föremål för utredning. I denna process framställs ett antal inomjuridiska problem som det slutgiltiga utredningsförslaget löser; nämligen en implementering av direktiven inom hela utbildningsområdet. Problemrepresentationerna och de antaganden som ligger till grund för förslaget kan urskiljas utifrån en analys av hur lösningsförslaget successivt motiveras.

I *direktivet om etnisk diskriminering* pekas ”utbildning” ut som ett av tillämpningsområdena. Trots viss osäkerhet huruvida EU har befogenheter att lagstifta inom utbildningsområdet kommer utredningen fram till att det inte ”finns skäl att avstå från att genomföra det som anvisas i direktivet” (SOU 2002:43, 322). Även *arbetslösdirektivet* omfattar utbildningsområdet, men en specifik del av utbildning, nämligen yrkesutbildning. Det aktualiserar frågor om hur yrkesutbildning kan urskiljas från annan utbildning. I betänkandet formuleras att ”Yrkesutbildningen utgör en integrerad del av hela det svenska utbildningssystemet” (SOU 2002:43, s. 323). Enligt utredningen är det därför ”en komplicerad uppgift att skapa särskilda regler om diskriminering för enbart yrkesutbildning” (SOU 2002:43, s. 323). Direktiven representeras således ge upphov till lagtekniska problem, som antas vara för svåra att lösa. Detta motiverar en implementering av direktivet på hela utbildningsområdet, som konstrueras som en smidig lösning. Samtidigt antyder formuleringen ”Frågan är då om det är nödvändigt att åstadkomma en avgränsning för det som är yrkesutbildning” (SOU 2002:43, s. 323) att förslaget snarare blir lösningen på ett annat problem. I det slutgiltiga lösningsförslaget används nämligen argument för likartat skydd som särskilt legitimerande för den föreslagna lösningen.

Oberoende av vilka krav de båda EG-direktiven ställer finns det enligt vår mening i detta avseende inte några sakligt godtagbara skäl för att i svensk

rätt göra skillnad i skyddsnivån för de olika diskrimineringsgrunderna. En utgångspunkt är att skyddet mot diskrimineringsgrunderna skall vara så likartat som möjligt oberoende av diskrimineringsgrund. Därmed är det klart att all diskriminering inom hela utbildningsområdet skall förbjudas när det gäller de diskrimineringsgrunder de båda direktiven avser. (SOU 2002:43, s. 231)

Diskrimineringslagstiftning som lösning på olikvärdighet och disharmoni

Den dominerande problemrepresentationen i betänkandet handlar således om skillnader i skyddsnivåer, som direktivens olika tillämpningsområden ger upphov till. Denna bärs upp av det mer explicita antagandet om att skyddsnivåerna i svensk rätt bör vara likartade, oavsett direktiven. Här finns således ett implicit antagande om likvärdighet som ett eftersträvarsvärt värde. För den vidare analysen hämtas även stöd från sammanhanget för utredningen. I betänkandet förekommer återkommande hänvisningar till den nytillsatta parlamentariska utredningen med uppgiften att ”överväga en gemensam diskrimineringslagstiftning mot diskriminering för alla eller flertalet diskrimineringsgrunder och samhällsområden.” (SOU 2002:43, s. 133)⁵. Diskrimineringsutredningens arbete framställs därmed pågå i en tid av större förändringar, i riktning mot en harmonisering av svensk diskrimineringslagstiftning, det vill säga ett aktivt närmande av olika diskrimineringslagar för att skapa enhetlighet. Utredningsförslaget kan således förstås som en tidsenlig lösning där harmonisering av och sammanhållen diskrimineringslagstiftning är ett centralt politiskt mål i Sverige. I detta sammanhang konstrueras diskrimineringslagstiftning för skolan som en rimlig lösning på problem med disharmoni i rättssystemet, och möjliggörs övergripande av det implicita antagandet om att rättsligt skydd i form av diskrimineringslagstiftning är en självklarhet för Sverige.

Härmed kan konstateras att direktivens snävare tillämpningsområde utvidgas genom utredningen till hela utbildningsområdet, på direktivens sammanlagda fem diskrimineringsgrunder. Det innebär att utredningen går längre än de minimikrav som direktiven ställer på medlemsländerna. Analysen visar därmed att förslaget om en diskrimineringslagstiftning på de fem grunderna inte var en given lösning för utbildningsområdet utifrån EU-direktiven. Snarare möjliggjordes förslaget genom de problemrepresentationer som producerades i diskrimineringsutredningens betänkande, där det slutgiltiga lösningsförslaget om implementering av båda direktiven på hela utbildningsområdet framstod som legitimt.

Regeringens proposition: Ett utvidgat skydd mot diskriminering

I den efterföljande propositionen *Ett utvidgat skydd mot diskriminering* (Prop. 2002/03:65) bekräftas diskrimineringsutredningens förslag och regeringen skriver ”att det är angeläget att ha en diskrimineringslagstiftning som gäller

för hela utbildningsområdet och att EG-direktiven genomförs fullt ut.” (Prop. 2002/03:65, s. 76). Regeringen formulerar även vikten av att lagen är specifikt anpassad för skolområdet, så att lagen blir ”ett effektivt redskap i arbetet att motverka diskriminering.” (Prop. 2002/03:65, s. 76), en fråga som enligt regeringen kräver ytterligare, men också skyndsamt, utredning. Uppgiften uppdras åt den efterföljande skolansvarsutredningen (U 2003:10). Det är därmed genom regeringens proposition som diskrimineringslagstiftning mer explicit börjar konstrueras som en lösning för skolan.

I det följande rör vi oss in i den andra tematiska fasen av policyprocessen, i vilken skolan utgör en specifik kontext. Här träder mer utbildningsspecifika problemrepresentationer i relation till skolans uppdrag och genomförande fram i förgrunden, medan de samhällsövergripande och inomjuridiska problemrepresentationerna följer med. Analysens empiriska fokus utgörs av skolansvarsutredningen och den efterföljande propositionen.

Skolansvarsutredningens betänkande: Skolans ansvar för kränkningar av elever

Skolansvarsutredningens uppdrag är som nämnts att ta frågan om diskrimineringslagstiftning för skolområdet vidare, mot en särskild lagstiftning⁶. Som motiv för utredningen anges i direktivet att åtgärder är nödvändiga för att genomföra EG-direktiven (SOU 2005:50). Här kan noteras två saker. Förutom de två tidigare direktiven – *direktivet mot etnisk diskriminering* (2000/43/EG) och *arbetslivsdirektivet* (2000/78/EG)⁷ – har ett ytterligare direktiv tillkommit avseende diskrimineringsgrunden kön, det så kallade *reviderade likabehandlingsdirektivet* (2002/73/EG). Likabehandlingsdirektivet liknar arbetslivsdirektivet genom att även detta pekar ut tillämpningsområdet yrkesutbildning⁸, vid sidan om arbetslivet. Hur yrkesutbildning blir till en fråga för hela skolområdet utreds inte inom skolansvarsutredningen, utan tycks indirekt vara avgjord i och med diskrimineringsutredningens arbete. Ytterligare kan noteras att den utvidgning av direktiven som görs i diskrimineringsutredningen, och som där representeras som en rimlig lösning på likvärdighet och harmonisering, nu beskrivs som ett nödvändigt genomförande. Diskrimineringslagstiftning som en lösning för skolan tycks därmed accentueras under policyprocessen, och representeras nu som en mer eller mindre given konsekvens av EG-direktiven, snarare än resultatet av aktiva politiska ställningstaganden.

Vid sidan om EG-rättsliga motiv motiveras skolansvarsutredningen även av skolspecifika argument och problemrepresentationer. Med referens till olika slags undersökningar, genomförda av exempelvis Skolverket och Rädda Barnen, beskrivs förekomst av problem i skolan med exempelvis kränkningar, våld, mobbning, rasism, homofobi, sexuella trakasserier och diskriminering av elever med funktionshinder. Flera av dessa anges även ha ”ökat i omfattning och blivit grövre” (SOU 2005:50, s. 218). Problemen i skolan represen-

teras därmed som både mångfacetterade, omfattande och förvärrade. Vidare konstaterar regeringen att det finns ”brister när det gäller skyddet mot diskriminering och annan kränkande behandling inom skolväsendet i vid mening. Det är därför angeläget att se över möjligheterna till lagstiftning som kan motverka dessa förhållanden” (SOU 2005:50, s. 221). Förstärkt lagstiftning mot diskriminering och annan kränkande behandling konstrueras därmed som lösning på problem med elevers accelererande, och i den meningen akuta, utsatthet i skolan, vilka bygger på antagande om bristande rättsligt skydd som orsak till dessa. Således konstrueras diskrimineringslagstiftning i utredningsuppdraget som en lösning på såväl skolspecifika problem i skolans genomförande som samhällsövergripande och inomjuridiska problem.

Som visats sker här ett möte mellan diskrimineringsbegreppet och begreppet kränkande behandling. Av utredningsdirektivet framgår att det även sker ett möte mellan tidigare och pågående politiska utredningar om å ena sidan förstärkt och sammanhållen diskrimineringslagstiftning – diskrimineringsutredningen och diskrimineringskommittén – och å andra sidan förstärkt skollagstiftning med bland annat ökad rättssäkerhet och ökade sanktionsmöjligheter, däribland kränkande behandling – skollagskommittén.

Diskrimineringslagstiftning som en delvis olämplig och påtvingad lösning för skolan

Diskrimineringslagstiftning har fram till skolansvarsutredningen konstruerats som en självklar lösning för utbildningsområdet, men framställs genom skolansvarsutredningens lagförslag snarare som en – åtminstone delvis – olämplig lösning i relation till skolan. Trots direktivet att föreslå en ”lag mot diskriminering och annan kränkande behandling” föreslås istället en ”lag om förbud mot kränkningar av elever”, utan uppräknning av diskrimineringsgrunderna i relation till olika typer av kränkningar. Motivet för detta beskrivs handla om att skolförhållandena på flera sätt är särpräglade och att det är både opraktiskt och ”över huvud taget olämpligt att juridiskt skilja mellan diskriminering och andra kränkningar.” (SOU 2004:50, s. 13). Vidare förs fram att:

Det är svårt eller ibland omöjligt att urskilja om de har en diskriminerande innebörd eller beror på att den kränkta eleven avviker av annan orsak – genom sitt utseende, sin bakgrund, sin politiska uppfattning, sin allmänna läggning, sin inställning till skolan etc. Att skilja mellan mobbning av olika orsaker skulle ibland leda till direkt stötande resultat. (SOU 2004:50, s. 12)

Det är således diskrimineringsgrundernas koppling till kränkningar och ”mobbning” som utredaren vänder sig emot. Annorlunda uttryckt tar utredaren avstånd från den differentiering av kränkningar som begreppet

trakasserier per definition innebär, ett begrepp som juridiskt utgör en form av diskriminering.

Utredningen är medveten om att ett sådant synsätt stämmer mindre väl med ett vanligt resonemang bland jurister, där man med visst stöd av EG-direktiven – gärna betonar diskrimineringsfallens särart. Anlägger man elevernas perspektiv lär emellertid denna inställning inte vara lika naturlig. Man bör inte låta subtila juridiska distinktioner avgöra frågan om hur dessa företeelser ska behandlas. (SOU 2004:50, s. 12)

Här explicitgörs därmed en konflikt där ”diskrimineringsfallens särart” ställs mot vad som i utredningen benämns ”skolans särprägling”. Diskrimineringslagstiftning representeras därmed lösa juridiska – och för skolan irrelevanta – problem, som vilar på antagande om att vissa inomjuridiska diskussioner är allt för styrande i lagstiftningsarbetet. De vilar även på ett antagande om att skolans problem handlar om *mobbing*, ett begrepp och en problemförståelse som domineras av ett synsätt där problemen härrörs till individualpsykologiska faktorer. I ljuset av detta underliggande antagande kan ”mobbing av olika orsaker” således förstås som ”stötande”. Med det följer att diskrimineringslagstiftning konstrueras som en, i delar, både olämplig och påtvingad lösning för skolan, som utredningen gör explicit motstånd mot⁹. I skolans utredningen synliggörs således att diskrimineringslagstiftning inte är någon självklar och nödvändig lösning, såsom tidigare framställts i policyprocessen.

Regeringens proposition: Trygghet, respekt och ansvar

Strax efter skolans utredningens arbete lämnar regeringen sin proposition *Trygghet, respekt och ansvar* (Prop. 2005/06:38), i vilken diskrimineringslagstiftning legitimeras som en lösning för skolan med allt fler skolspecifika argument, i relation till såväl skolverksamheternas genomförande och uppdrag.

I propositionen föreslås en ny *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. I lagförslaget förbjuds så kallad direkt och indirekt diskriminering, instruktion att diskriminera samt trakasserier som har samband med kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder. Överträdelser föreslås kunna anmälas till diskrimineringsombudsmännen respektive till ett nyinrättat Barn- och elevombud vid Skolverket, som kan utkräva skadestånd för barnen och elevernas räkning gentemot huvudmannen. Härutöver föreslås att verksamheterna ska ha en lokal likabehandlingsplan med egna åtgärder för att främja likabehandling och motverka diskriminering och kränkande behandling.

Diskrimineringslagstiftning som lösning på disharmoni och mobbningsbegreppets begränsningar

Utifrån lagförslaget kan konstateras att diskrimineringsfrågorna utgör en central del, vid sidan om kränkande behandling. I det avseendet svarar lagförslaget tydligt an mot EG-direktiven och diskrimineringsutredningens lagstiftningsförslag för utbildningsområdet, snarare än mot skolansvarsutredningens förslag. Sammantaget synliggörs här en tydlig förskjutning i begreppsapparaten där de EG-rättsliga diskrimineringsbegreppen blir centrala, medan det icke juridiska begreppet mobbning är frånvarande, åtminstone i skollagstiftningen. Bland motiven för att implementera diskrimineringsbegreppen framträder särskilt två – vitt skilda – problemrepresentationer; en mer inomjuridisk om disharmoni och en med skolspecifika argument om mobbningsbegreppets begränsningar.

Regeringen konstaterar att det lagförslag som läggs fram i propositionen – både vad gäller rubrik och begreppsdefinitioner – avviker från skolansvarsutredningen. Denna diskrepans förklaras med att ”utredningen föreslagit begrepp som i vissa betydande delar avviker från övrig diskrimineringslagstiftning.” (Prop. 2005/06:38, s. 92), och argumenterar för att begreppen i den nya lagstiftningen bör ”harmoniera med övrig diskrimineringslagstiftning.” (Prop. 2005/06:38, s. 69). Särskilt bör en lag för skolområdet harmoniera med högskoleområdet: ”Regeringen anser att den föreslagna lagstiftningen, såvitt gäller diskriminering, bör harmoniera med lagen (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan” (Prop. 2005/06:38, s. 69).

Regeringens lagförslag representeras därmed lösa problem med (potentiellt förvärrad) disharmoni i rättssystemet, och vilar på antaganden om likvärdighet som eftersträvansvärt värde samt ett mer implicit antagande om diskrimineringslagstiftning som given för skolområdet. Utöver denna mer inomjuridiska och kontextlösa problemrepresentation, motiveras även betydelsen av diskrimineringslagstiftning för skolan med kontextspecifika argument. Som visas i nästa stycke tar, i motsats till Skolansvarsutredningen, argumentationen spjörn mot mobbningsbegreppet, till förmån för diskrimineringsbegreppet.

Med hänvisning till forskning och flertalet undersökningar beskrivs hur elever är utsatta för kränkningar relaterade till diskrimineringsgrunderna. Här beskrivs även hur det finns outtalade normer i verksamheten som bidrar till att exempelvis ”elever med invandrarbakgrund skapas som avvikande” (Prop. 2005/06:38, s. 34), samt att föreställningar om det normala har en relation till kränkningar i verksamheterna.

Det har visat sig att när flickor och pojkar i grundskolan själva skall definiera vem som riskerar att utsättas för kränkande behandling, anger de att det är den flicka eller pojke som är avvikande. Forskning visar också

att det är föreställningar om det normala som föder föraktet för den som avviker och ses som svag. (Prop. 2005/06:38, s. 101)

Vidare anføres att detta inte uppmärksammas tillräckligt, vilket beskrivs ha att göra med att arbetet i skolan domineras av en mobbningsförståelse. Mobbningsbegreppet antas därmed bidra till ett osynliggörande av strukturella problem som är relaterade till diskrimineringsgrunderna, varför ett synliggörande av diskrimineringsbegreppen och grunderna beskrivs ha ett viktigt ”signalvärde”, inte minst på rubriknivå.

Enligt regeringens mening är det dock viktigt att begreppet diskriminering finns med redan i lagens rubrik. Detta är särskilt angeläget för skollagsreglerad verksamhet, eftersom de förebyggande åtgärderna där främst varit inriktade på att motverka mobbning. (Prop. 2005/06:38, s. 76)

Den föreslagna lagen ger också all skollagsreglerad verksamhet en kraftig signal om vikten och nödvändigheten av att arbeta med mänskliga rättigheter och att motverka alla former av kränkningar. Trakasserier på grund av sexuell läggning kan exempelvis inte längre förbli osynliga utan måste tas på större allvar och uppmärksammas. (Prop. 2005/06:38, s. 26)

Diskrimineringslagstiftning, med sitt specifika fokus på diskrimineringsgrunder, representeras därmed lösa problem med osynliggörande av normer och diskrimineringsrelaterade kränkningar i skolverksamheterna och möjliggörs av antaganden om normer som grogrund för kränkningar. Härmed synliggörs en maktkritisk förståelse av problem i skolan, med ett specifikt fokus på normalitet och avvikelse. Denna utmanar den dominerande mobbningsförståelsen, och fungerar samtidigt legitimerande för en juridisk lösning baserad på diskrimineringsgrunder. Sammantaget konstrueras diskrimineringslagstiftning här som en lösning på såväl disharmoni som mobbningsbegreppets begränsningar. Därmed sammanförs tidigare, och mer inomjuridiska, problemrepresentationer om harmonisering från Diskrimineringsutredningen med skolspecifika.

Som framgår av citatet ovan representeras mobbningsbegreppet som problematiskt, men även skolornas arbete som bristande, eftersom att det utgår från mobbningsbegreppet. Att det finns olika former av brister i skolverksamheterna som behöver åtgärdas är ett dominerande argument genom propositionen. Medan analysen ovan visar hur diskrimineringslagstiftning, med betoning på diskriminering, konstrueras som lösning på brister i skolverksamheterna, visar den följande hur diskrimineringslagstiftning med betoning på förstärkt lagstiftning blir till som lösning på brister i de samma.

Diskrimineringslagstiftning som lösning på skolans och rättssäkerhetens brister

På liknande sätt som i skolansvarsutredningen, representeras lagstiftningen lösa olika former av problem med elevers ökande utsatthet i verksamheterna, men även brister i skolornas arbete som fortgår trots flertalet utvecklingsinsatser och inskärpningar i lagstiftningen från regeringens sida. Förutom att arbetet är alltför inriktat mot mobbning beskrivs att barn och elever inte tas på tillräckligt allvar när de påtalar problem, samt att det råder okunskap om såväl problemen som uppdraget.

Mobbning ses av de vuxna och eleverna ofta som en oundviklig del av verksamheten. Eleverna uttrycker också att skolorna gör för lite för att motverka mobbning. De upplever att personal i verksamheten många gånger varken uppfattar eller tar vad de säger på allvar när de berättar att någon kamrat eller de själva blir trakasserade eller mobbade. Barn och elever tycker dessutom att de vuxna reagerar för långsamt när någon mobbas. (Prop. 2005/06:38, s. 102)

Dessa brister i skolan används som resurser i en legitimeringsprocess, där ett kraftfullt och skyndsamt agerande från regeringens sida framstår som rimligt.

Diskriminering är ett stort samhällsproblem. Kampen mot diskriminering i alla dess former måste därför fortsätta med full kraft. Förväntningarna på framför allt förskolan och skolan att komma tillrätta med problemet är mycket högt ställda. Men det finns stora brister. För regeringen är det därför angeläget att det även för skollagsreglerad verksamhet införs ett skydd mot diskriminering och annan kränkande behandling snarast möjligt. (Prop. 2005/06:38, s. 75)

Utöver bristerna i arbetet föreligger även, som citatet visar, brister i ”skyddet”. Problemrepresentationen blir legitimerande av en lagstiftning för skydd och säkerhet i, vad som beskrivs som, kampen mot diskriminering. Således konstrueras diskrimineringslagstiftning här som en lösning på problem med oskyddade barn och elever. Med detta synliggörs en kontextuell förskjutning över tid, från nationens oskyddade individer i Diskrimineringsutredningen till de oskyddade barnen och eleverna.

Hur ”skyddet” närmre kan förstås framgår när regeringen påtalar behovet av ”lagar som fungerar till skydd och säkerhet” (Prop. 2005/06:38, s. 68) och vidare skriver ”I denna proposition föreslås därför en ny lag för skollagsreglerad verksamhet i syfte att stärka flickors och pojkers samt män och kvinnors rättssäkerhet” (Prop. 2005/06:38, s. 68). Sålunda konstrueras diskrimineringslagstiftning sammantaget som en lösning på såväl skolans brister som barns och elevers bristande rättssäkerhet, där rättssäkerhet synliggörs som ett centralt element i lagstiftningen. Problemrepresentationerna bygger

på antaganden om diskrimineringslagstiftning – i form av rättssäkerhet – som ett skyddsnät för elever gentemot skolans bristande genomförande.

Diskrimineringslagstiftning (och rättssäkerhet) en utgångspunkt för skolans demokratiuppdrag

Vi har sett genom policyprocessen hur diskrimineringslagstiftning successivt konstrueras som lösning på skolspecifika problem och brister i utbildningens *genomförande*. Bristerna i genomförandet representeras i propositionen som ett demokratiskt underskott i verksamheterna, för vilket diskrimineringslagstiftning blir lösningen på. I detta sammanhang träder även allt fler skolspecifika argument om skolans *demokratiska uppdrag* fram.

Genom den föreslagna lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling i all verksamhet som omfattas av skollagen kommer ansvaret för värdegrunden i verksamheternas uppdrag att skärpas och härigenom framstå tydligare och mer pålitligt. (Prop. 2005/06:38, s. 24)

Det demokratiska uppdraget är fundamentet för all skollagsreglerad verksamhet. Inga former av diskriminering eller kränkningar av människovärdet kan tolereras vare sig i förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, grundskolan, gymnasieskolan eller i vuxenutbildningen. En utgångspunkt för regeringens arbete med att stärka de grundläggande demokratiska värdena i dessa verksamheter är att se till att det finns lagar till skydd och säkerhet för barn och elever. (Prop. 2005/06:38, s. 78)

Här ser vi hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som ett fundament för rättssäkerhet, samt en förstärkning och ett tydliggörande av skolans demokratiuppdrag, och tillsammans en lösning på skolans demokratiska underskott. Problemrepresentationen vilar på antaganden om diskrimineringslagstiftning, och rättssäkerhet, som grundpelare i demokratin, såväl i skolan som i övriga samhället. Sammanfattningsvis får vi därmed ett demokratiuppdrag på rättssäker (diskriminerings-) grund, i harmoni med övrig EG-rättslig diskrimineringslagstiftning.

I den efterföljande röstningen i riksdagen röstades BeL igenom, i princip helt i enlighet med regeringens förslag, och trädde i kraft den 1 april 2006.

SAMMANFATTANDE ANALYS OCH DISKUSSION

I den här studien har jag undersökt framväxten av BeL, med ett särskilt fokus på hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan i policyprocessen. I detta avsnitt diskuterar jag några centrala resultat som analysen har synliggjort. Först diskuterar hur EU-direktiven och diskrimineringslagstiftning successivt breder ut sig mot skolan och vävs samman

med andra juridifieringsprocesser. Avslutningsvis diskuteras hur diskrimineringslagstiftning konstrueras mer specifikt i relation till skolans (demokrati-) uppdrag och genomförande.

Diskrimineringslagstiftning ingen given lösning för skolan

Ett viktigt resultat är att diskrimineringslagstiftning som en lösning för skolan inte var en given konsekvens av EU-direktiven om diskriminering, såsom bitvis framställts i policyprocessen. Direktivens snävare tillämpningsområde utvidgades i policyprocessen från huvudsakligen arbetslivet, till skolan – men också förskolan. Sverige valde därmed att gå långt längre än vad EU-direktiven krävde. Diskrimineringsbestämmelserna, som en del av BeL, bör därmed förstås som resultatet av en politisk praktik i en önskad riktning (jfr Brännström, 2009). De problemrepresentationer som producerades genom policyprocessen (Bacchi & Goodwin, 2016), och särskilt i Diskrimineringsutredningens betänkande (SOU 2002:43), bidrog till att det slutgiltiga lösningsförslaget framstod som givet och legitimt.

Diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan på delvis olika sätt, i olika delar av policyprocessen. Policykedjan och den kronologiska framställningen i artikeln har bidragit till att synliggöra hur problemrepresentationer förflyttar sig och förändras över tid och rum (Bacchi & Goodwin, 2016), och de sätt som de tar sällskap med varandra. Övergripande har resultatet visat hur konstruktionen av diskrimineringslagstiftning successivt förskjutits från mer inomjuridiska och samhällsovergripande problemrepresentationer om tillämpning och förstärkning av svensk diskrimineringslagstiftning, till alltmer utbildningsspecifika problemrepresentationer i relation till skolans uppdrag och genomförande. Mer specifikt möjliggjordes diskrimineringslagstiftning som en lösning för skolan i policyprocessen genom problemrepresentationer om ett bristfälligt diskrimineringskydd, disharmoni och olikvärdighet, inbäddade i en process av harmonisering av diskrimineringslagstiftning nationellt. Det var således inte problem med diskriminering som skulle lösas. Lösningen, som formulerades av Europarådet, kom successivt att konstrueras som en lösning på problem i förskolan och skolan, och bli en del av den så kallade BeL. I policyprocessen uppstod motstånd mot diskrimineringsgrundernas koppling till kränkingsbegreppet. Denna differentiering av kränkingsbegreppet kom emellertid slutligen att framstå som legitim för utformningen av den slutgiltiga lagen. De inomjuridiska problemrepresentationerna om disharmoni och olikvärdighet fick successivt sällskap av problemrepresentationer om mobbningsbegreppets begränsningar och brister i skolans genomförande och (demokrati-) uppdrag, som diskuteras närmre nedan.

På detta sätt breder diskrimineringslagstiftning successivt ut sig mot utbildning och skola och framställs slutligen som en satt och given lösning. Vad gäller förskolan är det intressant att notera att den i princip inte diskuteras

genom hela policyprocessen. Förskolan följer därmed med i harmoniseringen av rättssystemet, i en tid där mänskliga rättigheter beskrivs som navet i debatten om diskriminering och en central del av den liberala demokratin (Tollin, 2011). Sammanfattningsvis förflyttar sig direktiven från EU och en tämligen ospecifik samhällskontext, till skolan och förskolan. Med detta sker också, vad som kan förstås som en standardisering (jfr Sundberg & Wahlström, 2012) av diskrimineringslagstiftning, där denna kommer att utformas på i princip samma sätt, oavsett samhällskontext. Samtidigt har denna rättighetsutveckling inom diskrimineringsområdet flera likheter med den generella rättighetsutvecklingen inom skolområdet.

Juridifieringsprocesser vävs samman

Diskrimineringslagstiftning växer genom BeL ihop med en förstärkt lagstiftning rörande kränkande behandling (se t.ex. Carlbaum 2020; Gustafsson 2013; Refors Legge, 2021), och därmed ett vidare sammanhang av en utveckling mot en rättighetslagstiftning för skolan (se Novak, 2018). Det innebär att delvis olika processer av rättighetsutveckling förs samman, där mänskliga rättigheter i diskrimineringslagstiftningen växer ihop med ett mer generellt rättighetsbegrepp, med rättssäkerhet och ansvarsutkrävande som gemensam nämnare. Annorlunda uttryckt kom nationella styrningsförändringar mot en juridifiering av skolan att sammanvävas med internationell och nationell lagstiftning om diskriminering och mänskliga rättigheter, med ett stort inflytande i utformningen av det senare (jfr Arneback & Quennerstedt, 2016; Carlbaum 2020). Studien visar här hur det transnationella EU-samarbetet påverkat, och framför allt hur Sverige låtit EU få inflytande över, utformningen av nationell (skol-) lagstiftning (jfr Brännström 2009), samt hur Sverige använt EU för att skapa ny lagstiftning för skolan. Genom att sätta diskrimineringsbestämmelserna i förgrunden har den här studien visat hur BeL växer fram och således på vilket sätt frågor om mobbning, mänskliga rättigheter och demokrati har juridifierats. Härigenom bidrar studien med viktig kunskap om en aspekt av skolans juridifiering, vars forskningsfält huvudsakligen varit fokuserat på kränkande behandling och mer generella styrningsförändringar och rättighetsutveckling (Lindgren et al., 2020; Novak, 2018; Hult & Segerholm, 2016).

Trots de olika processer som vävs samman genom BeL kan dessa förstås bygga på individorienterade rättighetsbaserade demokratiideal på juridisk grund. Annorlunda uttryckt bygger dessa två, delvis olika, rättighetsutvecklingar på samma liberaldemokratiska idéer. I den svenska forskningen om skolans juridifiering har ofta demokratiutredningen lyfts fram som en katalysator för förskjutningen mot en individorienterad demokratisyn (Carlbaum, 2016b; Englund, 2018; Novak, 2016; jfr Englund, 1996). Baserat på studiens resultat menar jag att det finns goda skäl att i utbildningspolicyforskning i större utsträckning diskutera relationen mellan denna för-

skjutning och EU-medlemskapets betydelse för skolans juridifiering (jfr Englund, 2018; se även Brännström, 2009). Inte minst har en sådan diskussion relevans för det sätt som skolans demokratiuppdrag kommit att förskjutas. I de följande och avslutande avsnitten konkluderas och diskuteras hur diskrimineringslagstiftning konstrueras – och legitimeras – som en lösning för skolan i relation till skolverksamheternas genomförande och (demokrati-) uppdrag.

Ett juridifierat demokratiuppdrag på liberaldemokratisk rättssäker (diskriminerings-) grund

I den sista delen av policyprocessen konstrueras diskrimineringslagstiftning som en demokratisering av skolan, och en utgångspunkt för och förstärkning av skolans demokratiuppdrag. Med detta sker en förskjutning av skolans demokratiuppdrag, där tidigare förändringar under 90-talet från kollektivistiska till individualistiska värden med betoning på mänskliga rättigheter (Cooper, 2019; Englund & Englund, 2012; Wahlström, 2009) nu får en ny juridisk inramning (jfr Bergh & Arneback, 2019) med betoning på individens rättssäkerhet och möjligheter till ansvarsutkrävande (jfr Novak, 2018, Ryffé, 2019). Med diskrimineringslagstiftning som ny bas får demokratiuppdraget en mer individorienterad liberaldemokratisk, samt en ny civilrättslig, inriktning som glider allt längre bort från de kollektivistiska värdena (jfr Ryffé, 2019). Medan tidigare forskning framförallt visar hur den här förskjutningen härefter blir successivt starkare (t.ex. Bergh & Arneback, 2019; Cooper 2019), visar föreliggande studie hur avgörande steg i förskjutningen görs i samband med införandet av diskrimineringslagstiftning, och det sätt som EU ges inflytande över skolans demokratiuppdrag. Sammanfattningsvis får vi här ett demokratiuppdrag på rättssäker liberaldemokratisk (diskriminerings-) grund, i harmoni med övrig EG-rättslig diskrimineringslagstiftning. Ett juridifierat demokratiuppdrag med kampen mot diskriminering som centralt, där skolan ska demokratiseras genom juridifiering.

Diskrimineringslagstiftning och en normkritisk problemförståelse krockar arm

I konstruktionen av diskrimineringslagstiftning som en lösning för skolan sker inte bara en förskjutning av skolans demokratiuppdrag, här sker även en förskjutning vad gäller problemförståelser. I den sista delen av policyprocessen har vi sett hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som lösning på mobbningsbegreppets begränsningar och problem med ”begränsande normer” i skolan (Rosén, 2010). Här utmanas således den dominerande socialpsykologiska mobbningsförståelsen (Hammarén et al., 2015) av en ny maktkritisk förståelse av normeringsprocesser. Samtidigt sker en förskjutning av den juridiska diskursen, där vi får ett differentierat kränkingsbegrepp baserat på diskrimineringsgrunder. Den nya problemförståelsen används för

att legitimera diskrimineringslagstiftning med dess diskrimineringsgrunder, och vice versa – diskrimineringslagstiftning används för att legitimera en maktkritisk förståelse. På så sätt får dessa båda perspektiv kroka arm och legitimera varandra (jfr Alm & Laskar, 2017; Björkman et al., 2021; Rosén, 2010). Här är det intressant att notera att den maktkritiska förståelsen, som successivt kommer att benämnas ”normkritik”¹⁰ (se t.ex. Bromseth & Darj, 2010) – och förstås som ”den normkritiska vändningen” (Alm & Laskar, 2017) – så småningom tar plats i Skolverkets stödmaterial och kompetensutvecklingsinsatser, som ett pedagogiskt innehåll i relation till de juridiska bestämmelserna (Björkman et al., 2021; Hammarén et al., 2015; Hill, 2021; Skolverket, 2009; se även t.ex. Brade et al., 2008; Nordenmark & Rosén, 2008; Rosén, 2010).

Sammanfattningsvis ersätts mobbningsbegreppet med de nya juridiska diskriminerings- och kränkningbegreppen i skollagstiftningen (jfr Arneback, 2012; Carlbaum, 2020; Hammarén et al., 2015; Refors Legge, 2021). Såväl en ny juridisk som en ny maktkritisk problemförståelse introduceras genom policyprocessen, vilka snart därefter kom att framstå som självklara i vår tid, om än inte utan motstånd och diskussion (se problematiseringar av normkritik i t.ex. Björkman et al., 2021; Björkman & Bromseth, 2019; Hill, 2021). Den här studien har visat att det finns stora förhoppningar om vad (demokratisk) utbildning kan uppnå genom juridiska medel. I en tid där alltför många demokrati- och utbildningsproblem får juridiska lösningar aktualiseras frågan om vilka problem juridiken blir lösningen på. Vilka värden och processer möjliggörs, och vilka utmanas?¹¹

NOTER

¹ I samband med att Sverige fick en samlad diskrimineringslagstiftning 2009 (SFS 2008:567), slogs de dåvarande diskrimineringsombudsmännen samman till en – Diskrimineringsombudsmannen, DO.

² Skolansvarsutredningens utredningsdirektiv pekar direkt mot EG-direktiven, men via betänkandet framgår att EG-direktivens implementering i Sverige utretts av diskrimineringsutredningen. Vidare är det genom diskrimineringsutredningens efterföljande proposition som skolan explicit formuleras som ett område i behov av diskrimineringslagstiftning, och även i behov av en särskild utredning – vad som sedan blir skolansvarsutredningen.

³ I syfte att avgränsa materialet har remissyttranden utelämnats, med undantag av yttranden som refereras till i de propositioner och betänkande som varit föremål för analysen.

⁴ Med inomjuridisk avser jag de juridiska och lagtekniska problem som produceras i policyprocessen.

⁵ Även i diskrimineringskommitténs betänkande betonas att ”En av kommitténs utgångspunkter är att skyddet skall vara så lika som möjlighet för de olika diskrimineringsgrunderna.” (SOU 2006:22, s. 27).

⁶ Det ingick även i uppdraget att överväga hur lagförslaget skulle kunna infogas i en sammanhållen diskrimineringslagstiftning. Av betänkandet framgår att utredningen förordar en särskild lag för skolområdet, framför att infoga bestämmelserna i en sammanhållen lag.

⁷ Diskriminering på grund av ålder undantaget i uppdraget. Ålder, samt könsidentitet och könsuttryck, blir dock diskrimineringsgrunder senare, i och med diskrimineringslagen (2008:567) 2009.

⁸ Mer precist anges här yrkesvägledning, yrkesutbildning och yrkespraktik.

⁹ Därmed hamnar skolansvarsutredningens lösningsförslag i konflikt med såväl diskrimineringsutredningens (SOU 2002:43) och regeringens utgångspunkter (Prop. 2002/03:65) som med EG-direktiven.

¹⁰ Begreppet har kommit att användas i olika varianter, exempelvis: normkritiska perspektiv, normkritisk pedagogik, normmedveten pedagogik (se t.ex.; Alm & Laskar, 2017; Anderson Tegnér & Heikkilä, 2017; Björkman & Bromseth, 2019; Björkman, Bromseth & Hill, 2021; Bromseth & Darj, 2010; Skolverket, 2009).

¹¹ Jag vill rikta ett särskilt tack till Emma Arneback, Andreas Bergh, Sara Carlbaum, Anna Jobér och Matilda Wiklund för värdefulla kommentarer och diskussioner under processen. Tack också till de två anonyma granskarna, vars kommentarer väsentligt bidragit till textens vidare utveckling.

REFERENSER

- Adami, Rebecca (2014). *Human rights learning: the significance of narratives, relationality and uniqueness* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:713292/FULLTEXT01.pdf>
- Alm, Erika, & Laskar, Pia (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. I Anders Burman, & Lena Lennerhed (red.), *Samtider. Perspektiv på 2000-talets idéhistoria* (ss. 137-160). Daidalos.
- Arneback, Emma (2012). *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:459673/FULLTEXT02.pdf>
- Arneback, Emma, & Quennerstedt, Ann (2016). Locations of racism in education: a speech act analysis of a policy chain. *Journal of Education Policy*, 31(6), 773–788. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1185670>
- Bacchi, Carol (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Bacchi, Carol, & Goodwin, Susan (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. Palgrave/Macmillan.
- Bergh, Andreas (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning?: om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:344055/FULLTEXT02>

- Bergh, Andreas, & Arneback, Emma (2019). Juridification of Swedish education – changing conditions for teachers’ professional work. I Johannes, Lunneblad (red.), *Policing Schools: School Violence and the Juridification of Youth, Young People and Learning Processes in School and Everyday Life* (ss. 53-70). Springer.
- Blichner, Lars Chr, & Molander, Anders (2008). Mapping Juridification. *European Law Journal*, 14(1), 36-54. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00405.x>
- Björkman, Lotta, Bromseth, Janne, & Hill, Helena (2021). Normkritisk pedagogik - framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidskrift för pedagogik & kritik*, 7(0), 179-195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Brade, Lovise, Engström, Carolina, Sörensdotter, Renita, & Wiktorsson, Pär (2008). *I normens öga. Metoder för en normbrytande undervisning*. Friends.
- Bromseth, Janne, & Darj, Frida (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik. Strategier för makt, lärande och förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Brännström, Leila (2009). *Förrättsligande: en studie av rättens risker och möjligheter med fokus på patientens ställning* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Canoilas, Viviana (2019, 15 februari). Liberalerna kräver att regeringen lägger ner Barn- och elevombudet. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/nyheter/politik/liberalerna-kraver-att-regeringen-lagger-ner-barn-och-elevombudet/>
- Carlbaum, Sara (2020). Från mobbning till kränkning: förändringar i skolans styrning. I Joakim Lindgren, Sara Carlbaum, Agneta Hult, & Christina Segerholm, (red.), *Skolans Arbete Mot Kränkningar: Juridifieringens Konsekvenser* (ss. 39-71). Gleerups.
- Carlbaum, Sara (2017). Complaints, gender and power in governing education. I Christine Hudson, Malin Rönnblom, & Katherine Teghtsoonian, (red.), *Gender, Governance and Feminist Post-Structuralist Analysis: Missing in Action?* (ss. 121-140). Routledge Studies in Gender and Global Politics. Routledge.
- Carlbaum, Sara (2016a). Do You Have a Complaint? Promoting Individual Rights in Education. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 20(4), 3-26.
- Carlbaum, Sara (2016b). Juridifiering och utbildningsval: konsekvenser av elevers och studenters rättigheter. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 53-72. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1050>
- Colnerud, Gunnel (2014). Lärares yrkesetiska dilemman och den ökande juridifieringen i Sverige. *Etikk I Praksis - Nordic Journal of Applied Ethics*, 8(2), 22-30. <https://doi.org/10.5324/eip.v8i2.1856>
- Cooper, Amy (2019). *Skolan som demokratiprojekt: en poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1340301/FULLTEXT01.pdf>

- Englund, Anna-Lena, & Englund, Tomas (2012). *Hur realisera värdegrunden?: historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* Örebro universitet.
- Englund, Tomas (2018). Två artskilda perioder för pedagogisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 20–42. <https://doi.org/10.15626/pfs23.5.02>
- Englund, Tomas (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* HLS.
- Fransson, Susanne (2016). Juridifieringens konsekvenser på skolans område – en översikt av begrepp och principer. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 33-51. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1049>
- Frånberg, Gun-Marie, & Wrethander, Marie (2011) *Mobbning – en social konstruktion?* Studentlitteratur.
- Gustafsson, Anna (2013). *Kränkande behandling i skolan: den rättsliga regleringen av kommunens ansvar* [Licentiatavhandling]. Uppsala universitet.
- Hammarén, Nils, Lunneblad, Johannes, Johansson, Thomas, & Odenbring, Ylva (2015). The school as crime scene: Discourses on degrading treatment in Swedish schools. *Power and Education*, 7(3), 272–288. <https://doi.org/10.1177/1757743815600289>
- Hill, Helena (2021). ”Normkritisk vaccination” – Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009-2014. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), 38-60. <https://doi.org/10.15626/pfs26.0203>
- Hult, Agneta, & Segerholm, Christina (2016). The process of juridification of school inspection in Sweden. *Utbildning & Demokrati*, 25(2), 95–118. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i2.1059>
- Kirsten, Nils, & Carlbaum, Sara (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 7-27. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01>
- Lindberg, Greta (2019). *Att leda ett utmanande skoluppdrag i förändring: rektors ledarskap i likabehandlingsarbete* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1362826/FULLTEXT01.pdf>
- Lindgren, Joakim, Carlbaum, Sara, Hult, Agneta, & Segerholm, Christina (2018). Professional responsibility and accountability?: Balancing institutional logics in the enactment of new regulations and practices against bullying and degrading treatment in Swedish schools. *Nordic Studies in Education*, 38, 368–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-06>
- Lindgren, Joakim, Hult, Agneta, Carlbaum, Sara, & Segerholm, Christina (2020a). To See or Not to See: Juridification and Challenges for Teachers in Enacting Policies on Degrading Treatment in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1052-1064. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788150>

- Lindgren, Joakim, Carlbaum, Sara, Hult, Agneta, & Segerholm, Christina (2020b). *Skolans arbete mot kränkningar: juridifieringens konsekvenser* (1:a uppl.). Gleerups Utbildning AB.
- Nilsson, Frida (2022). "*Självkärlart och okärlart: Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan*" [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
https://portal.research.lu.se/files/120478226/F._L._Nilsson_avhandling.pdf
- Novak, Judit (2018). *Juridification of Educational Spheres: The Case of Swedish School Inspection* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1163431/FULLTEXT01.pdf>
- Novak, Judit (2016). Skolan och rättssäkerheten: vad har en elev rätt att kunna? I Michael Gustavsson, Tove Österman, & Ellinor Hällén (red.), *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel* (ss. 105-131). Daidalos.
- Nordenmark, Love, & Rosén, Maria (2008). *Lika värde, lika villkor? Arbete mot diskriminering i förskola och skola*. Liber.
- Olweus, Dan (1973). Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing. Almqvist & Wiksell.
- Proposition 2005/06:38. *Trygghet, respekt och ansvar: om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Utbildnings- och kulturdepartementet
- Proposition 2002/03:65. *Ett utvidgat skydd mot diskriminering*. Arbetsmarknadsdepartementet.
- Refors Legge, Maria (2021). *Skolans skyldighet att förbindra kränkande behandling av elever: en rättsvetenskaplig studie* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1591767/FULLTEXT01.pdf>
- Rosén, Maria, Arneback, Emma, & Bergh, Andreas (2021). A conceptual framework for understanding juridification of and in education. *Journal of Education Policy*, 36(6), 822-842, <http://doi.org/10.1080/02680939.2020.1777466>
- Rosén, Maria, & Arneback, Emma (2021). Living the Paradox of Risk: An Approach for Teachers in Democratically Challenging Situations in Education. *Philosophical Inquiry in Education*. 28(1), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1079430ar>
- Rosén, Maria (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential - möjligheter och begränsningar. I Janne, Bromseth & Frida, Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring* (ss. 55-84). Uppsala universitet.
- Runesdotter, Caroline (2016). Avregleringens pris? Om juridifieringen av svensk skola ur skolaktörers perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 25 (1), 95-118.
<https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1052>

- Ryffé, David (2019). *Omöjligt uppdrag: om rättslig styrning och normkollisioner i skolans kompensatoriska uppdrag* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/60294/1/gupea_2077_60294_1.pdf
- Sant, Edda (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi-org.ezproxy.its.uu.se/10.3102/0034654319862493>
- SFS 2006:67. *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2009). *Diskriminering, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Rapport 326:2009. Skolverket.
- SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport*. Allmänna förlaget.
- SOU 2002:43. *Ett utvidgat skydd mot diskriminering. Betänkande av Diskrimineringsutredningen*. Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års Skollagskommitté*. Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2004:50. *Skolans ansvar för kränkningar av elever. Betänkande av Skolansvarsutredningen*. Fritzes offentliga publikationer.
- Sundberg Daniel, & Wahlström Ninni (2012). Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education: The Case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342-356. doi:10.2304/eej.2012.11.3.342
- Thornberg, Robert (2019). The Juridification of School Bullying in Sweden: The Emerging Struggle Between the Scientific-Based Pedagogical Discourse and the Legal Discourse. I Johannes Lunneblad (red.), *Policing Schools: School Violence and the Juridification of Youth, Young People and Learning Processes in School and Everyday Life* (ss. 113-126). Springer.
- Tollin, Katarina (2011). *Sida vid sida: en studie av jämställdhetspolitikens genealogi 1971-2006* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Wiklund, Matilda (2006). *Kunskapens fanbärare: den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:137182/FULLTEXT01.pdf>
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning: om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Daidalos.