

**Receptionsstudie av barnpublikens upplevelser av
uppsättningen *Djésa- En flickas berättelse***

Av: Manilla Ernst

Bakgrund	3
Projektets syfte	4
Revideringar i projektet	5
Forskningsöversikt	6
Teoretisk utgångspunkt	7
Datainsamling och material	7
Forskningsetiska överväganden	8
Databearbetning och återgivning av citat	11
Del 1	
Barns tankar om:	13
Fördomar	13
Rasism och främlingsfientlighet	15
Rom och Zigenare	18
Rättigheter	20
Attityder	23
Sammanfattande diskussion	25
Del 2	
Djésa – En flickas berättelse	27
Det handlade om en rom, en tjuv, och en mobbad	29
Attityder och fördomar i föreställningen	29
Dom vill kalla sig romer!	31
Få rättigheter i föreställningen	33
Eleverna tar upp en annan problematik	33
Barns fördomar i relation till vuxnas	34
Teater som konstform för att lära	35
Del 3	
Teater De Vills intentioner möter barnens begreppsvärld	37
Källförteckning	40

Bakgrund

2009 inleddes ett samarbete mellan Teater De Vill och Teater Kolibri i Ungern. Initiativet kom från dramatikern och regissören Judit Benedek som redan hade en etablerad kontakt med den ungerska barn- och ungdomsteatern. Med samarbetet önskade Benedek uppmärksamma romernas kultur och historia liksom folkgruppens utsatta situation som på senare tid förvärrats, både i Ungern och på andra platser runt om i Europa. Projektet fick namnet *SOS-Romer* och består av flera mindre delprojekt i Sverige och i Ungern.¹ Inom projektet har två teateruppsättningar producerats. Den ena pjäsen är skriven av Robert Jelinek och regisserad av Judit Benedek. Under våren 2011 spelades den för barn och ungdomar på Teater Kolibri. Projektets andra uppsättning är *Djésa – En flickas berättelse*². Denna bygger på Judit Benedeks manus och är iscensatt av Robert Jelinek. *Djésa* har spelats för skolelever i Sverige. Sammanlagt gavs 50 föreställningar under våren 2011 och den sågs av drygt 4500 elever från åk 4-8.

Under det förberedande arbetet med uppsättningarna träffade Benedek och Jelinek barn och ungdomar både i Sverige och i Ungern. Under dessa möten såg de att kunskapen om romer och dess historia var liten bland barnen. Insikten om de bristande erfarenheterna ledde till att Jelinek utöver föreställningen även ville erbjuda skolorna ett fördjupande för- och efterarbete. Det dramapedagogiska arbetet har varit en frivillig del av teaterprojektet, som samtliga skolor haft möjlighet att boka tillsammans med föreställningen. De skolor som gjort detta har fått besök av dramapedagogen Domino Kai som berättat om romernas historia. Domino som själv är rom har genom att delge barnen sina egna erfarenheter också belyst den främlingsfientliga diskriminering som romer utsatts och utsätts för. Han har sedan haft diskussioner och dramapedagogiska övningar med eleverna.

För att inte enbart sprida kunskap till barnpubliken, utan även undersöka hur arbetet med *Djésa* har landat hos eleverna har jag som skriver denna rapport knutits till projektet. Förutom att dokumentera Domino Kais arbete har jag framförallt gjort fördjupande intervjuer med delar av barnpubliken inför och efter att de sett uppsättningen.

¹För information om projektet *SOS-romer* kontakta Teater De Vill, www.teaterdevill.se.

² Fortsättningsvis kommer jag varva titel *Djésa – En flickas berättelse* med förkortningen *Djésa*.

Rapportens syfte

Sos-Romer är ett projekt om attitydförändring. Med föreställningen *Djésa – en flickas berättelse* och det tillhörande dramapedagogiska arbetet hoppades Teater De Vill att den unga publiken skulle få kunskaper om romer och deras historia. Därtill hade de en önskan om att projektet skulle kunna bidra till att de negativa attityder och fördomar som finns mot folkgruppen förändras. Föreställningens tema möjliggör också diskussionsunderlag som skolorna kan utgå från i deras arbete kring främlingsfientlighet och rasism.

Denna rapport är en sammanställning av den receptionsstudie av barnpubliken som genomförts under föreställningens spelperiod, våren 2011. Det övergripande syftet har varit att undersöka hur projektet med *Djésa* landat hos åskådarna, genom att redogöra för barnens tankar om projektet. Men rapporten har också som syfte att undersöka vilken kunskap barnpubliken har om romer, fördomar och främlingsfientlighet i en mer generell kontext.

För att kunna presentera empirin på ett relevant sätt är rapporten uppdelad i tre delar. Den första delen sammanfattar de intervjuer jag gjort med barnpubliken innan de såg föreställningen. Syftet med intervjuerna har varit att få en inblick i elevernas förförståelse för begreppen Romer, Zigenare, Rasism, Främlingsfientlighet, Attityder, Fördomar och Rättigheter. Rapporten lyfter fram hur de reflekterar kring begreppen³. Begrepp som alla återfinns i *Djésa – En flickas berättelse*.

Rapportens andra del sammanfattar de intervjuer jag gjort med barnpubliken efter att de sett föreställningen. Här presenteras elevernas upplevelser av produktionen, liksom hur de applicerar de redan nämnda begreppen på uppsättningens innehåll. Barnen får relatera orden till föreställningen och rapporten diskuterar också elevernas syn på föreställningens tema, liksom deras tankar om scenkonst som kunskapskälla.

I rapportens tredje del är avsikten att ställa teaterns intentioner mot barnpublikens begreppsvärld, reaktioner och tankar, för att reflektera över hur Teater De Vills projektet landat hos barnpubliken. Detta görs utifrån resultaten som presenterats i rapportens två första delar.

³ I rapporten kommer jag vid flera tillfällen skriva "begreppen". Jag hänvisar då till alla de sju ord som eleverna samtalet kring.

Revideringar i projektet

Domino Kais dramapedagogiska arbete var planerat så att han träffade skolklasser både innan och efter deras teaterbesök. Halvvägs in i spelperioden tvingades Domino av personliga skäl ställa in stora delar av det planerade efterarbetet. Eftersom dokumentationen inte blivit så omfattande som var planerat har det inte varit möjligt att göra någon djupare analys av det dramapedagogiska arbetet. Jag har därför valt att inte diskutera för- och efterarbetet i ett separat kapitel, utan kommer istället använda det som ett kompletterande material vilket kan diskuteras i relation till mina intervjuer.

Med teaterprojektet hoppades Teater De Vill att föreställningen och det dramapedagogiska arbetet skulle bli en språngbräda för fortsatt arbete kring rasism, attityd, fördomar och rättigheter ute i skolorna. Både ensemblen och Domino Kai har i olika utsträckning tipsat lärarna om hur de kan integrera föreställningens problematik i den ordinarie undervisningen. Huruvida skolklasserna arbetat med föreställningen i klassrummet finns det inga undersökningar om. Jag har, när utrymme funnits under intervjuerna, frågat eleverna om de arbetat kring föreställningen i klassrummet, vilket de flesta hävdade att de inte gjort. Eleverna berättar att de haft kortare diskussioner om uppsättningens handling och att de har fått berätta vad de tyckte om föreställningen. Ingen skola, förutom den referensklass Teater De Vill arbetade med under repetitionstiden, har skickat teatern ett material som konkret visar att de använt föreställningens tema i undervisningen. Även om elevernas teckningar om barns rättigheter är intressanta att se närmare på finns det inte utrymme att redogöra för detta i denna rapport.

Forskningsöversikt

Intresset för att undersöka barnets perspektiv blir allt vanligare inom flera forskningsområden. När det gäller receptionsforskningen finns relativt få teoretiska texter som lyfter fram barns upplevelser av teater (Helander 2004, Reason 2010). Helander (2004) har utifrån sin forskning kunnat redogöra för några tydliga mönster i barns upplevelser av barnteater. Dessa handlar bland annat om hur barn konstruerar innebörder utifrån sin förförståelse och sina referensramar. Barn har sällan problem med förståelsen men det är inte alltid deras upplevelser hamnar inom ramen för produktionernas avsikter. Exempelvis kan händelser som sker i periferin bli centrala upplevelser för barnen, medan huvudpersonerna får en sekundär plats i föreställningen (2004). Andra mönster som Helander sett är hur sociokulturella aspekternas påverkar barnens upplevelser, liksom hur vuxnas inställning till barnens scenkonstupplevelser kan bli en del av barnens upplevelser (2004).

Även forskning som undersöker barns förhållande till rasism, främlingsfientlighet, attityd och fördomar har få teoretiska bidrag att förhålla sig till. Forum För Levande Historia kom nyligen med rapporten *Den mångtydiga intoleransen – en studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*. Det är en kvantitativ studie som beskriver utbredningen av ungdomars toleranta och intoleranta inställningar till utsatta grupper, samt bakomliggande orsaker till elevernas förhållningsätt (Rapportserie 1:2010). Magne Raundalen och Gustav Lorentzen har i boken *Barn och Rasism* sammanfattat den forskning om barn och rasism som gjorts fram till 1995. Fokus för dessa studier ligger på att redogöra för hur intoleranta barn och ungdomar är. Detta gör dem svåra att applicera på denna studie eftersom syftena är andra.

Eftersom denna studie syftar till att lyfta fram ungas reflektioner och tankar om bland annat främlingsfientlighet, fördomar och attityd kommer jag istället relatera studien till forskning som på olika sätt diskuterat barns tankar om de ovan nämnda begreppen. Sven Hartmans och Tullie Torstenson-Eds *Barns tankar om livet*, som ger en inblick i hur barn formulerar och diskuterar olika livsfrågor, blir därför mer relevant att ta till.

Teoretisk utgångspunkt

Då elevernas utsagor utgör empiri i denna studie kommer jag att inta ett hermeneutiskt förhållningsätt i min analys. Som tolkningslära tillhandahåller hermeneutiken begrepp som kan hjälpa mig som forskare att resonera kring min roll som vuxen, subjektiv tolkare av barnens uttryck. Den ger också redskap för hur jag kan förhålla mig till barnens tankar som individuella uttalanden och hur en tolkningsprocess ska kunna genomföras för att bli meningsfull (Ödman 2007, Gripsrud 2008). Inom hermeneutiken, finner vi begreppet *förståelsehorisont*. Det betecknar den process som sker i tolkningsarbetet (Gripsrud 2008). En föreställning får sin mening i mötet med åskådaren och den förståelse som skapas i mötet bygger bland annat på åskådarens förförståelse. De elever jag möter kommer till exempel ha en annan förståelsehorisont än jag avseende såväl begreppen, som föreställningen *Djésa*. Barnen har också sinsemellan olika förståelsehorisonter, vilka jag måste ta hänsyn till i min tolkning av deras upplevelser. Ett annat centralt begrepp inom hermeneutiken är *hermeneutisk spiral* vilket ger en bild av den ständiga pendling som äger rum mellan det vi ska tolka och den kontext som det tolkas i. Ofta pratar man om *del* och *helhet* där båda förutsätter varandra (Gripsrud 2008). När jag tolkar barnens utsagor är det viktigt att jag utnyttjar dynamiken mellan delarna och helheten. Deras samtal om begreppen i en allmän kontext måste jag förhålla mig till när jag analyserar elevernas tankar om begreppen i relation till föreställningen.

Datainsamling och material

Huvudmaterialet i denna rapport består av samtalsintervjuer som gjorts innan och efter elevernas teaterbesök. Jag har intervjuat drygt 180 elever i åk 4-8 vid två tillfällen, på sju olika skolor. Att jag skriver ett ungefärligt antal beror på att elevantalet varierat något mellan de två intervjuomgångarna. Vissa elever har varit sjuka vid det ena eller andra tillfället. Några har inte velat bli intervjuade vid första tillfället men har deltagit vid mitt andra besök. En del elever har varit med på första intervjun, men har inte varit närvarande när föreställningen spelades det har därför inte funnits anledning att intervju dessa elever den andra intervjuomgången.

Två av skolorna jag besökt ligger i Stockholm och är båda mångkulturella skolor. Fem av skolorna ligger i mindre kommuner i södra Sverige. Dessa framställs inte som mångkulturella

på respektive skolas hemsida. Fördelningen av eleverna på de olika skolorna har varit ojämn då det varit frivilligt att delta i studien. På en skola intervjuades endast 3 elever medan jag på andra skolor intervjuat samtliga elever i en klass.

För att styrka resultatet av mina analyser kompletterar jag intervjuerna med den dokumentation som gjorts av Domino Kais dramapedagogiska arbete. Domino Kai har varit ute på närmare 20 skolor i och utanför Stockholm och träffat drygt 1400 elever i åk 4-8. Jag har dokumenterat hans arbete på 8 av dessa skolor vilket omfattar ca 500 elever. Skolorna har legat i samma kommuner där jag gjort mina intervjuer. I arbetet med eleverna har Domino redogjort för delar av romernas historia. Han har också delgett eleverna egenupplevda händelser där han, hans familj samt vänner utsatts för kränkande och fördomsfull behandling, som berott på deras romska bakgrund. Berättelserna har varvats med dramapedagogiska övningar. Dessa har haft två syften. Vissa övningar har varit reflekterande övningar där eleverna fått ta ställning till olika dilemman, vilka bygger på fördomsfull behandling. Andra övningar har haft till syfte att enbart vara lekfulla inslag, för att eleverna ska kunna skingra sina tankar och få utlopp för sin energi.

Det tredje materialet som används är en loggbok som författats av skådespelarna. Karin Helander (2004) skriver att mycket kompetens om barns upplevelser av teater finns ute på teatrarna. Skådespelarnas möte med åskådarna och arbete med referensgrupper är värdefull kunskap för teaterforskningen. I anslutning till föreställningen har skådespelarna haft ett kort efterföljande arbete i form av en hetastolen-övning. Publiken har kunnat ställa frågor till föreställningens karaktärer. Barnens frågor och de samtal som kommit fram i efterarbetet har skrivits ner i loggboken. Även skådespelarnas egna reflektioner om vad som hänt i mötet med publiken har antecknats. Liksom min dokumentation av Dominos dramapedagogiska arbete fungerar denna loggbok som ett kompletterande material, vilket jag använder för att stärka validiteten i mina intervjuer.

Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning* (2002) har varit vägledande genom hela forskningsprocessen. Individskyddskravet som är utgångspunkten för de forskningsetiska principerna, preciseras i de fyra huvudkraven informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Informationskravet innebär

att informanterna ska få information om studiens syfte, liksom att deras deltagande är frivilligt. De ska också informeras om att de närsomhelst kan avbryta sin medverkan (*Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*, 2002). Samtyckeskravet handlar om att informanterna lämnar sitt samtycke till att delta i studien. Om deltagarna är under 15 år och studien är av etiskt känslig karaktär ska samtycke även inhämtas av vårdnadshavaren (*Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*, 2002). Konfidentialitetskravet innebär att deltagarnas personuppgifter skyddas liksom att de anonymiseras i resultatredovisningen och det sista huvudkravet, nyttjandekravet handlar om att empirin enbart får användas i vetenskapligt syfte. (*Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*, 2002).

I takt med att barn engageras allt mer i forskning har diskussionerna om hur forskning med barn skiljer sig mot forskning med andra grupper blivit angelägna. Förutom att barn har andra kunskaper, förståelser och referensramar har de också en mer utsatt situation i relation till den vuxna forskaren (Morrow 2008, Morrow & Richards 1996, Christensen & James (red.) 2008). Ett sätt att arbeta för ett mer jämlikt förhållande mellan forskaren och de unga informanterna är att utveckla metodologiska redskap som möjliggör för barnen att uttrycka sig så som det förefaller vara bäst för dem (Scott 2008). Det kan handla om att låta barnen rita, måla eller skriva om sina upplevelser istället för att enbart intervjua dem.

I denna studie har jag försökt att göra eleverna delaktiga under intervjun. Min utgångspunkt har varit att låta intervjuerna utvecklas med så lite inblandning av mig som intervjuare som möjligt, så att eleverna kunnat reflektera fritt kring begreppen. Istället för att ställa frågor har jag haft begreppen nedskrivna på lappar som legat på bordet vi suttit kring. Inledningsvis har jag informerat eleverna om att det är dessa ord jag vill samtala om. Jag har berättat att jag är intresserad av att höra vad de vet om begreppen och vad de tänker när de ser orden. Barnen har själva valt i vilken ordning vi ska prata om dem. Mindre konflikter har ibland uppstått kring vilket ord vi ska börja prata om. Eleverna har då sinsemellan löst problemen och kommit fram till en rangordning för begreppen innan jag behövt kommentera saken.

Metoden har möjliggjort att barnen haft auktoritet att bestämma när vi diskuterat klart ett ord. I nästan samtliga grupper har eleverna vänt på lapparna eller lagt dem i en hög när de anser ett ord varit färdigdiskuterat. Ofta har eleverna varit överrens om när vi ska gå vidare till nästa begrepp. Det har hänt att ett barn vänder tillbaka en lapp för att han/hon anser att det finns

mer att säga. Eftersom eleverna varit fria att tala kring begreppen har det fallit sig naturligt att vissa ord har diskuterats mer än andra, vilket jag resonerar kring i mina analyser.

Förutom att eleverna får möjlighet att bestämma hur och i vilken ordning vi samtalar om begreppen, blir det också konkret för dem hur länge intervjun kommer pågå. Genom att titta på lapparna har de sett hur många av orden vi pratat om och vilka som är kvar. Jag ser metoden som ett bra alternativ till en mer strukturerad intervju. I jämförelse med tidigare intervjuer med barn så har jag denna gång fått färre frågor om hur länge vi ska samtala. Jag tror delvis det beror på elevernas möjlighet att påverka intervjun och vad vi pratar om. Under den första intervjuomgången har vi enbart utgått från begreppen Rom, Zigenare, Rasism, Främlingsfientlighet, Fördom, Attityd och Rättighet. Den andra intervjuomgången har samtalen inletts med att jag bitt eleverna berätta varsitt minne från föreställningen. När eleverna fått prata om sina upplevelser har jag frågat om de minns något av begreppen vi diskuterade första gången vi sågs. Ofta minns de flera av begreppen och i många grupper har de räknat upp alla orden. När jag säger att jag har med lapparna och att vi kan titta på dem igen, har i stort sett samtliga elever utbrist JA med entusiasm. Detta ser jag som ett tecken på att metoden för diskussionerna fungerat väl och att eleverna känt sig delaktiga i intervjuerna.

När eleverna frångått orden har jag låtit dem prata fritt en stund. Ofta fanns det något intressant i det som kom fram som kunde berika studien. I relation till min hermeneutiska utgångspunkt såg jag utsvävningarna som en del av elevernas förförståelse vilket jag ville ta del av. Ibland blev dock utsvävningarna för osammanhängande och de rörde sig för långt från ämnet. I dessa fall styrde jag in eleverna mot begreppen igen.

Av de forskningsetiska kraven anser jag att samtyckeskravet varit det svåraste kravet att förhålla mig till i denna studie. På de flesta skolor har eleverna som första led fått information om intervjuerna från sina lärare. Jag har sedan fått en lista på de elever som vill medverka. På andra skolor har lärarna tyckt att mina intervjuer är en del av teaterprojektet och de vill därför att alla elever ska intervjuas. Vid mina besök har jag varit noga med att påtala för samtliga elever att det är frivilligt att medverka. Men eftersom jag träffar eleverna först när intervjuerna ska genomföras tror jag flera elever tackat ja innan de riktigt reflekterat över vad de ska vara med om. På grund av detta har jag under intervjuerna hela tiden försökt vara uppmärksam på eleverna och hur de engagerar sig i intervjun. Jag har inte tvingat någon att prata och har vid ett fåtal tillfällen brutit samtalen då jag märkt att eleverna inte är bekväma med situationen. Vissa elever har under intervjun själva valt att lämna rummet, vilket jag sagt

är okej. Jag har också varit angelägen om att informera eleverna om att det inte finns något rätt eller fel svar utan att det är deras tankar jag är intresserad av. Elever är ofta angelägna om att svara rätt, eftersom det är det som förväntas i skolan (Doverborg & Pramling Samuelsson). Att sådana tankar existerar framkom bland annat av en kille i åk 4 som när vi ska diskutera begreppet rasism säger ”Vet inte, jag har inte fått det som hemläxa än”.

Att förhålla sig till forskningsetiska riktlinjer är inte något som enbart sker inledningsvis, utan det följer genom hela forskningsprocessen. Förutom att jag vid upprepade tillfällen diskuterat studiens syfte och elevernas samtycke inför intervjuerna har eleverna själva medverkat till att det kommit upp igen under våra samtal. Att spela in intervjuer kan för många elever vara en obehaglig upplevelse, medan det för andra är kul. Vi flera tillfällen har eleverna lekt med inspelningsapparaten, sagt saker som inte hör till intervjun, skämtat och så vidare. Kamraterna till dessa elever har då kommenterat att jag spelar in och att jag kommer använda det som sagts i min studie. Eleverna som skojat blir då oroliga. Förutom att jag informerar eleverna om att jag förstår att de skojat och att jag kommer att bortse från dessa utsagor när jag skriver rapporten, har vi än en gång börjat samtala om barnens medverkan i studien.

Databearbetning och återgivning av citat

Mina intervjuer med eleverna har resulterat i ett inspelat material som omfattar närmare 16 timmar. Samtliga intervjuer ingår i mina analyser, men jag har enbart transkriberat de citat som förekommer i rapporten. Att transkribera intervjuer där barn samtalat i grupp har sina svårigheter. När flera elever resonerar, tillsammans och samtidigt, kan det vara svårt att höra vem som säger vad. Trots stödanteckningar kan det hända att några transkriptioner blivit fel, så att det som tillskrivits ett barn i själva verket yttras av kamraten.

När jag transkriberat elevernas utsagor har jag tagit bort överdrivet långa hummanden och upprepningar som överskuggar det barnen vill få fram. Däremot har jag skrivit ut korta hummanden och upprepningar som visar på hur barnen anstränger sig för att kunna formulera det de vill uttrycka. I övrigt återger jag barnens utsagor ordagrant vilket innebär att jag valt att behålla deras sätt att böja ord.

Efter varje citat återger jag om det är en tjej eller kille som uttalat sig, liksom vilken årskurs eleven går i. I de citat där det förekommer en dialog mellan flera informanter har jag valt att

skilja barnen åt, genom att benämna dem tjej/kille 1, tjej/kille 2 och så vidare. Observera dock att exempelvis flicka 1 i ett citat inte nödvändigtvis är samma elev som benämns flicka 1 i ett annat citat. Min egen röst i citaten, när jag ställa frågor samt svarar på barnens utsagor, återger jag med ”M”. Generellt genom rapporten återger jag inte om eleverna är från stockholmsområdet eller södra delen av Sverige. Detta beror på att barnens utsagor inte skiljer sig åt beroende på bostadsort. I de avsnitt där jag diskuterar skillnader mellan eleverna som bor i de mindre samhällena och de som bor i storstan kommer jag ange detta i löptexten i relation till mina resonemang. Elevernas och skolornas namn återges aldrig i texten.

I citaten förekommer följande förkortning: (...) som markerar paus i intervjun. På ett par ställen förekommer också tre punkter utan klamrar. Dessa visar på att den som säger något blir avbruten och/eller att barnen avslutar varandras meningar. När jag skriver med versaler är det för att markera att barnen betonar orden. På flera ställen i citaten återges barnens utsagor kursiverat. Detta markerar att eleverna citerar något när de pratar.

När jag bearbetat transkriptionerna har jag inte fastställt kvantiteten i barnens svar utan snarare tittat på mönster i deras utsagor, vilka visar på både likheter och olikheter i barnens reflektioner. Liksom de etiska riktlinjerna genomsyrat intervjusituationerna intar jag även ett etiskt förhållningsätt i materialbearbetningen och tolkningsprocessen. Jag tar hänsyn till den ålderskillnad som finns mellan mig och mina informanter och att jag har ett tolkningsföreträde och en annan förståelsehorisont än barnen. För att hela tiden medvetandegöra mig om dessa skillnader har jag i mina analyser arbetat utifrån en hermeneutisk meningstolkning. Jag förhåller mig därmed till den hermeneutiska spiralen, förförståelsens betydelse samt deltolkningarnas prövning mot helheten vilket framkommit tidigare i rapporten.

Del 1

Barns tankar om:

Fördomar

Fördomar är ett begrepp som majoriteten av eleverna är bekanta med. Vissa elever beskriver ordet med formuleringar som ”man tänker innan man vet”, medan andra väljer att redogöra för begreppet genom att berätta hur det upplevs för den som utsätts; ”det är som mobbing nästan”. Flera elever diskuterar också fördomar genom att redogöra för hur vi får dem ”Man tror något om den andre, för att man fått höra att det är så”. Det är också många elever som beskriver fördomar genom ordspråk ”Döm inte boken efter omslaget” eller sägningar som ”dum blondin”. Genomgående diskuterar eleverna fördomar som är förknippade med vår syn på andra människor. Men enstaka exempel visar de också att fördomar kan associeras med annat än personer. Flera elever diskuterar fördomar som finns mot skolmat men som, enligt dem, inte alltid stämmer.

Beroende på när i intervjun vi samtalar om fördomar får diskussionerna något olika innehåll. Har vi samtalat om exempelvis romer, zigenare, rasism och främlingsfientlighet kan eleverna diskutera fördomar som kan relateras till etniskt ursprung.

Det är något man tycker eller tänker utan att, alltså man har fördomar om nån, att man tycker något om dem som inte är sant. Det hör ju till ordet rasism.

(Tjej, åk 5)

När jag var liten så tyckte jag inte om dem från andra länder, för jag fattade inte vad de pratade. Men jag menar nu har jag många kompisar från andra länder.

(Tjej, åk 5)

När fördomar är ett av de första begreppen vi samtalar om är det sällan som eleverna knyter begreppet till etniskt ursprung. Istället diskuterar eleverna fördomar som är förknippade med människors attityder och utseende.

Det kan också vara att om man klär sig på ett visst sätt. Om man klär sig, typ sådär töntigt eller det som man själv tycker är töntigt, det som är ute. Då kanske man tycker att den är jättetråkig, den vill inte jag vara med. Sen när man känner den ”Åh den var jättekul”. Sen om det är någon som klär sig så där jätte snyggt. Sen visar det sig att den betar sig divaaktigt. Den spelar cool, den vill inte jag vara med.

(Tjej, åk 5)

Eleverna har inte heller några bekymmer med att samtala om varför vi har våra fördomar. Den personliga upplevelsen av något, vad man tänker om det man ser, anser flera barn är en orsak till fördomsfulla tankar. Men våra fördomar beror också på hur trygga vi är i oss själva i exempelvis mötet med andra människor.

Kille: Jag kan nästan, om det är någon ny i klassen som börjar, så skulle jag nästan kunna, *åh nej, han ser inte ut som trevlig*, typ eller så där liksom.

M: Att du får en fördom innan du lärt känna personen?

Kille: Ja. Ska jag vara helt ärlig så var det så med en i klassen. Men nu tycker jag han är schyst.

M: Varför tror du man tänker så om personer som man möter första gången?

Kille: (...) Osäkerhet.

(Elev, åk 6)

I flera av våra diskussioner lyfter eleverna också fram hur vi påverkas av omgivningen. Gruppträck från vänner, hur vi blir bemötta, liksom föräldrarnas fördomar och massmedia menar eleverna är de främsta orsakerna till våra fördomar.

Förutom intresset att diskutera olika former av fördomar och hur vi fått dessa, ägnar flera av eleverna tid att resonera kring konsekvenserna av ett fördomsfullt beteende. I dessa resonemang lyfter de fram hur vanligt och lätt det är att vara fördomsfull. Därför menar de att vi också måste kunna bemöta fördomar och förlåta dem som betar sig illa.

Tjej 1: Då kanske man får ta skit för att man trodde det. *Varför trodde du så om mig? Ja, men jag visste inte. Ja, ok, skit på dig.* Så vill den inte vara med en, när man inser att den är schyst.”

Tjej 2: Man måste kunna förlåta också. Om man gjort något dumt, då måste man kunna förlåta (...) För att, alltså, för om vi inte förlåter så kommer man typ aldrig klara sig. Ok, man kanske gjorde något dumt, gå och prata med den, *Varför gjorde du sådär?! Har man förlåtit den, t.ex. jag förstod varför du gjorde så, men vi kan ändå vara vänner.*

(Tjej, åk 5)

Under samtalen har vi även resonerat kring om vi kan bli av med våra fördomar. De flesta elever framhåller att det är möjligt om vi lär känna de personer vi har fördomar emot. Men för några av dem är det inte lika självklart. För att det ska lyckas menar de att den som har fördomar måste vilja förändra sitt beteende. För en tjej framställs det som särskilt problematiskt. Enligt henne är fördomar inget man får utan något man har. Det gör det svårt att dels döma någon för det fördomsfulla beteendet, dels att få dem att ändra sitt tankesätt.

En fördom, man får väl inte dem. Man har ju liksom dem. För alltså, det är ju inte som att någon kan komma fram till dig och bara *eh nä, tyvärr du får inte va så där*. Det är ju, asså, jag gillar inte asså. Om man inte gillar någon då får man väl bara låta den vara. Men jag kan ju inte direkt som i juridik och sånt. Då kan man liksom inte bara såhär döma någon, stämma någon för ingenting.

(Tjej, åk 6)

Trots att majoriteten av eleverna som intervjuats är förtrogna med fördomar och på olika sätt kan beskriva dess betydelse och resonera om varför vi är fördomsfulla, är inte begreppet självklart för alla. Under intervjuerna har flera elever haft svårt att förstå begreppets innebörd när det förekommer i sin grundform *fördom*. Om de däremot får höra *fördomar* eller om ordet sätts i en mening blir det lättare. Det finns dock några elever som är osäkra på ordets betydelse, vilket blir tydligt när de försöker beskriva det.

Det är inte en svordom i alla fall.
(Kille, åk 5)

När man är äldre, är det framtiden?
(Tjej, åk 6)

Om det är många som vill ha huvudrollen. Det brukar ju många vilja ha om det är teater. Så är det en som alltid vill ha huvudrollen och blir liksom lite sur om den inte får det. (...) De vill egentligen bara ha huvudrollen för att de ska vara bäst, vara störst, vara mest i rampljuset.
(Tjej, åk 5)

Rasism och främlingsfientlighet

Begreppen rasism och främlingsfientlighet engagerar eleverna, även om rasism är det begrepp som de är mest bekanta med och kan definiera. Det vanligaste sättet att diskutera rasism för eleverna är att nämna Hitler.

Som Hitler. Han var rasist. Han var psykiskt störd, det är i och för sig en fördom, men han måste ha varit det. För tänk dig, han dödade alla judar, polacker, araber (...) alla folkslag, förutom kristna dom som var blonda och med blå ögon. Men själv hade han bruna ögon och brunt hår. Det är lite koko.
(Tjej, åk 5)

Andra sätt att definiera begreppet rasism är att lyfta fram främlingsfientliga tankar mot mörkhyade personer.

Kille 1: Såhär att man typ att man säger neger till nån som är brun...
Kille 2: ... att man är sådär taskig och säger mörk choklad, turk...
Kille 3: ... om någon är vit eller svart så tycker man det är fel. Och såhär börjar reta dom för det.
(Elever, åk 6)

För majoriteten av eleverna är främlingsfientlighet och rasism något negativt som de tar avstånd ifrån. De framhåller att är man rasist så är man konstig, särskilt eftersom man själv inför andra kan framstå som en främling.

De som är det är också främlingar till några andra personer. Vadå, är de rasister mot sig själva eller?
(Kille, åk 6)

Samtidigt som eleverna pratar om hur hemskt det är med rasism och främlingsfientlighet kan jag också skönja en form av tolerans för rasistiska beteenden. I ett par av grupperna, både i Stockholm och i de mindre samhällena, har elever kommenterat hur intolerans hos människor är okej så länge de håller sina tankar för sig själv.

Tjej 1: En person som hatar dem som är mörkhyade...

Tjej 2: ... eller en som hatar de mörka...

Tjej 3: ... eller invandrare.

Tjej 1: Ah. Jag tycker att, alltså jag hatar inte mörka eller invandrare och så där. Men om man hatar mörka då får man, man får tycka det. MEN man kan inte, alltså man får inte säga det rakt ut.

Tjej 3: Man får inte visa det.

Tjej 1: Nej, bara för att någon är mörkhyad får man inte bara *fuck you* och så där. Och mot de ljushyade *ah hej* (säger med tillgjord röst) och så. Man kan ha det inomords men inte visa det.

(Elever, åk 5)

Flera framhåller också att rasism och främlingsfientlighet inte enbart är något som förekommer här utan överallt. I dessa diskussioner går det också att skönja någon form av acceptans, för att det är så människor beter sig.

Kille 1: Lyssna, lyssna, lyssna. Blattar tror att svenskar är emot invandrare och svenskar tror att invandrare inte gillar svenskar.

M: Tror ni kanske att det handlar om fördomar? (*knyter an till begreppet då vi varit inne på det tidigare.*)

Kille 2: Ja, exakt. Det är bara en svensk som bor på min gård, det finns inga andra. Och hans föräldrar känner jag mycket väl, förstår du. Sen vi var små så hängde vi med varandra jag och han. Så nu vi känner varandra. Men om vi inte lärt känna varandra då skulle han vara en vanlig person som tänkte att jag var en tjuv eller bara en invandrare.

Kille 1: Om det skulle vara krig här eller något och ni skulle flytta till till exempel Grekland eller Turkiet. Det är samma sak där, vi skulle välkomna dom, som ni välkomnar oss. Det skulle vara svenskarna gjorde så, men om grekerna tjuvade, då skulle de inte göra något.

(Elever, åk 8)

Flera elever vågar berätta om egenupplevda händelser där de förknippar sitt eget handlande till främlingsfientliga tankesätt. I en av intervjuerna är det en kille som i slutet av intervjun räcker upp handen och säger:

Ibland kan jag nästan, om jag får upp, om jag hör att det har varit någonting, alltså nått mord eller någonting. Ibland så kan jag bara få upp rasistiska saker, typ det måste ha varit någon svart eller så där. Det kan nästan bli så (...) De flesta stökiga i klassen är svarta och så där.
(Kille, åk 6)

I samtalen om rasism och främlingsfientlighet diskuterar eleverna bakomliggande orsaker. Några elever tycker det är svårt att veta varför människor blir rasister, men de försöker ge någon form av svar.

Kille: Det måste ha hänt något, för man blir inte sådär, bara sådär.
M: Hur menar du när du säger hänt något.
Kille: Jag vet inte, man kanske har bråkat med någon som sådär, har en annan färg, jag vet inte.
(Elev, åk 5)

Medan det för killen ovan är lite svårt att återge vad han tänker har andra elever flera tänkbara motiv till människors fördomsfulla tankar. Flera hävdar att det beror på att man sett eller upplevt någon som gjort något dåligt vilket leder till att man då börjar generalisera och tro samma sak om alla. Relativt många elever diskuterar att främlingsfientlighet ärvs. Liksom med fördomar hävdar eleverna att föräldrar kan påverka sina barn till ett rasistiskt beteende. Förutom andra människors påverkan, är det ett par elever i olika grupper som också kopplar rasistiskt beteende till psykisk sjukdom.

Det är så man är uppväxt. Det är kanske så att föräldrarna var så till exempel. Man får ju i sig det föräldrarna tycker och tänker.
(Tjej, åk 5)

Jag tror det också är såhär. Att om man är hemma och deras föräldrar är rasister. Så får man höra hemma såhär *Eh, va inte med dom, dom är dåliga människor, dom är det dom är det*. Så börjar man tänka så, så tror man på det.
(Tjej, åk 5)

Kille 2: Eller så har man nån sjukdom eller någonting.
Kille 3: Sjukdom?!
Kille 2: Alltså psykisk sjukdom.
(Elever, åk 5)

Förutom diskussionerna ovan framhåller flera elever att rasist har blivit ett begrepp som används av invandrare själva. Eleverna menar att de tar till ordet för att försvara sig i situationer där de riskerar bli anklagade för dåligt beteende. Eleverna som tar upp detta ser det som ett problem. Framförallt för att de själva då blir anklagade för att vara rasister.

Kanske det är så att en mörkhyad har gjort fel på riktigt. Fast den vita vågar inte säga till den såhåra för då tror den mörka att den är rasist. Fast egentligen gjorde den faktiskt något dåligt kanske. Så nu, ändå om de faktiskt gör något fel på riktigt så vågar man inte säga till, för då upplevs man som en rasist.
(Tjej, åk 5)

Liksom med begreppet fördomar är rasism inget lätt ord för alla. Även om de är noga med att påpeka att de hört ordet så har flera elever på samtliga skolor haft svårt att prata om ordet.

Tjej 1: Jag vet inte.
Kille: Det är sådär, typ krig och sånt.
Tjej 2: Nej, det är väl typ tro och sånt. Andras tro...
Tjej 1: ... olika gudar.
(Elever åk 5)

De tankar och reflektioner om rasism och främlingsfientlighet som kommit upp under samtalen skiljer sig inte mycket åt mellan eleverna på de olika skolorna. I södra Sverige resonerar de på liknande sätt som eleverna på skolorna i Stockholm. Den skillnad som går att utröna handlar snarare om engagemang för begreppen. Eleverna på de mångkulturella skolorna är mer intresserade av att diskutera rasism och främlingsfientlighet än eleverna på de andra skolorna. Eleverna på skolorna utanför Stockholm tycker också det är roligare att skämta om begreppen än eleverna i Stockholm. Innehållet i elevernas resonemang och kunskapen om rasism och främlingsfientlighet är dock densamma oavsett skola.

Romer och Zigenare

Till skillnad från föregående begrepp är det stor skillnad i elevernas kunskaper om begreppen romer och zigenare. När jag gör intervjuerna har vissa träffat Domino Kai och varit med på hans förarbete. Dessa elever återberättar det Domino pratat om. De beskriver hur romer var bra hantverkare förr i tiden, vilket svenskarna utnyttjade. De återberättar också hur romerna utsattes för våld och att människorna som levde i Sverige för längesen hade rätt att ta livet av den romska mannen och skilja barnen från föräldrarna. Flera elever sammanfattar också Dominos egna erfarenheter om hur han och hans familj och vänner nekats tillträde på restauranger, blivit av med jobb och bostad när det framkommit att de har romskt ursprung.

I förarbetet beskrev Domino skillnaden mellan begreppen Romer och Zigenare. De elever som vid intervjutillfället har träffat Domino berättar gärna att zigenare är ett skällsord och att

romerna vill bli kallade romer. Men innebörden är inte självklar för alla. En kille hävdar att alla människor är romer. Pojkens uppfattning tror jag kommer från att Dominos berättat att rom betyder människa på romani.

Även bland elever som inte träffat Domino varierar kunskaperna. På de mångkulturella skolorna i stockholmsområdet har eleverna inga svårigheter diskutera ordet zigenare. En kille i åk 6 säger att de kommer från Finland och påpekar samtidigt att de är ”rätt så dumma”. I alla fall de som bor på hans gård, för de har kallat hans mamma för svenne i tvättstugan. De flesta eleverna har också flera exempel på de vanligaste fördomarna mot zigenare som att de stjälar och gömmer vapen under kjolarna. De beskriver också romernas kläder genom att nämna männens blanka skor och kvinnornas stora kjolar. Medan zigenare är ett begrepp som de kan reflektera fritt kring är rom mer främmande för eleverna på skolorna i Stockholm. När de ser begreppet Rom/Romer på lapparna relaterar de i första hand ordet till Italiens huvudstad, fiskägg och romare från antiken.

- Kille 1: Det är en stad!
M: Ja, det är en stad, men om man skulle säga...
Kille 2: ... romer...
Kille 3: ... romare...
Kille 4: ... en krigare...
Kille 3: ... nej, en gladiator.
Kille 2: Nej, men det äää...
Kille 1: ... förklara vad det är...
Kille 4: ... inbrottstjuv.
M: Vet du var det är? (*vänder mig till killen som sagt romer*)
Kille 2: Jag vet inte riktigt vad det är... Är det en känsla eller?
M: Nej...
Kille 4: ... är det brottslingar?
Kille 2: ... romer (*uttalar ordet rätt*). Det låter som nått i kroppen.
Kille 3: Jag tycker det låter som en person eller nått.
(Elever, åk 6)

Bland eleverna på skolorna i de mindre orterna, som inte träffat Domino, är kunskapen om ordet zigenare inte så stor, några relaterar ordet till cirkusartister och böckerna om Katitzi men för de flesta är det ett nytt begrepp. Samma sak gäller för ordet rom som de flesta elever i likhet med killarna ovan börjar diskutera utifrån andra innebörder.

När eleverna fått kunskap om begreppen romer och zigenare övergår diskussionerna ofta i resonemang om tillhörighet. När är eller blir man svensk och går det att se på människor att de har annat ursprung?

- Tjej 1: Dom som går i stan och är lite mörkare än alla andra, dom kanske är födda i Sverige men deras föräldrar är utomlända. Då är ju den inte rom, då är den ju svensk medborgare.
- Tjej 2: Man blir ju rom när ens föräldrar är det, annars är man liksom inte det.
- Tjej 1: ... för om man har två föräldrar som är romer, och de flyttar till Sverige och bor där och får ett barn. Då är barnet inte rom utan den är svensk medborgare...
- Tjej 2: ... men den har romsk bakgrund.
(...)
- Tjej 2: Liksom typ. Kolla här, typ jag kanske, om jag var rom och så tror alla att jag inte är det. Men det är ju liksom så att man ser inte det på utsidan, utan man ser det på bakgrunden.
- Tjej 1: ... alla har olika bakgrunder.
(Elever, åk 4)

Känner man sig som svensk så är man svensk. Hur man än ser ut. Om man känner sig trygg i Sverige och känner sig som svensk då är man svensk. Men i andra länder kanske det inte är så men här i Sverige är det sån lag att alla får tycka och tänka som dom vill.
(Tjej, åk 4)

Under samtalen om romer är det många elever som också ger uttryck för sina sympatier. Dels för romer men också för andra som blir illa behandlade.

- Tjej 1: Jag tycker det är sorgligt att det har blivit så. Men zigenare är en folkgrupp. De är ju som kristna och muslimer, judar, de är också ett folk. Man ska ju behandla alla lika.
- M: Varför tror du det har blivit så då, att vi inte behandlar alla lika?
- Tjej 1: För att de kanske inte ser ut som alla andra. Zigenare har mörkare hår.
- Tjej 2: .. och andra kläder
- Tjej 1: Dom har annan kultur och andra traditioner
(Elever, åk 5)

Förutom att visa sin empati är det även relativt många av eleverna som blir ganska upprörda när vi pratar om romer och zigenare. Både under intervjuerna men också under några av Dominos förarbeten är det elever som kommenterar att de inte vetat något om romer och när de inte vet något kan de inte bemöta och diskutera fördomarna mot romer. I anslutning till Dominos förarbete har flera elever kommit fram till oss i matsalen eller korridoren för att prata vidare om det Domino berättat. De frågar ofta om hans historier verkligen är sanna. Det märks att erfarenheterna om romer och de liv de levt är ny kunskap för eleverna och att det finns en nyfikenhet att vilja veta mer.

Rättigheter

Rättighet är ett ord som engagerar eleverna på samtliga skolor. Till en början diskuteras ofta rättigheter som är förknippade med det egna välbefinnandet. Jag har rätt att tycka och tänka

det jag vill, jag har rätt att ha på mig de kläder jag gillar bäst och jag har rätt att vara den jag är. Flera elever är också noga med att kommentera de skyldigheter som följer med ens rättigheter. Som att du kan göra vad du vill, så länge du inte skadar eller sårar någon annan.

I våra samtal ger barnen också uttryck för hur deras rättigheter inte alltid tillgodoses av vuxenvärlden. I dessa diskussioner blir barnen väldigt personliga. En elev berättar att han inte har samma rättigheter som andra barn eftersom han inte får träffa sin ena förälder. En annan elev beskriver hur hennes lärare kan ge kvarsittning för hela klassen, när den skyldiga i en konflikt inte ger sig tillkänna vilket eleven menar inkräktar på hennes personliga rättighet att inte bli oskyldigt anklagad. Mobbing, och den mobbades rätt att slippa utsättas för trakasserier, ventileras också av flera elever. En tjej beskriver hur vuxna inte tog hänsyn till henne rättigheter under de åren hon blev mobbad.

Jag har blivit mobbad innan. Då kändes det som att jag inte hade rättigheter att gå i skolan. För jag vill ha rättighet att leva ett bra liv, och ha kul. Men jag mådde liksom inte bra. Det kändes som att jag inte hade någon rättighet att gå i skolan och må bra. Då mådde jag jättedåligt och det påverkade min attityd och så och det var inte kul. Det kändes inte som jag hade någon rättighet att få hjälp med det. Jag har gått runt och blivit mobbad och försökt få hjälp av några fröknar, även om de visste.

(Tjej, åk 4)

I samtliga exempel ovan diskuterar eleverna hur vuxna hindrar barn från sina rättigheter. Väldigt lite av våra diskussioner ägnas dock åt elevernas egna rättigheter, utan istället lyfter barnen fram mindre privilegierade länder och de orättvisor som finns runt om i världen. När mina intervjuer genomfördes upptog de politiska upproren i Egypten, Tunisien och Libyen media. Befolkningens rättigheter i dessa länder engagerade eleverna och de vill gärna diskutera sina kunskaper om diktatur och demokrati.

I samtliga grupper har barnen uttryckt empati för världens fattiga barn. De lyfter fram det hemiska i att barn tvingas jobba istället för att gå i skolan och hur många familjer inte har råd med mat och sjukvård till sina barn. De sätter även sin egen tillvaro i relation till dessa barn.

Vi är lyckligt lottade, dom flesta som bor i Sverige. För om man tänker på dom som bor i till exempel Libyen och Afrika. Det är fattigdom och alla barnen kanske inte har det så bra. Alla barn kanske inte får mat varje dag. Men vi får liksom fyra eller tre mål mat om dagen. Dom har inte rättighet att gå till skolan heller.

(Tjej, åk 5)

Alla ska ha samma rättigheter. Barn ska vara barn, dom ska inte få växa upp så snabbt. Och alla måste kunna få gå i skolan och ha utbildning. Jag tycker det är så synd om folk som lever i ett fattigt land och ingen gör någonting. Vi blir sura om vi inte får typ sås till maten sådär, *åh vi får ingen sås nu blir jag*

jättesur. Dom skulle bli jätteglada. Sen om man får dålig mat så bara *den här vill jag inte ha*. Folk i andra länder skulle bli överlyckliga för den maten.

(Tjej, åk 5)

- Tjej 1: Ibland tänker jag till och med, varför man köper leksaker och typ, ja det kan vara leksaker och typ, ja...
- Tjej 2: ... kläder...
- Tjej1: ... det kan vara spel... mycket, mycket kläder,
- Tjej2: ... smycken. Det räcker att man har...
- Tjej1: ... man köper den nyaste mobilen eller så, Iphone. Ibland tänker jag så. Egentligen behöver vi inte allt det där. Man behöver bara kläder, egentligen tak över huvudet också kanske, och mat. Fast egentligen är det viktigaste att man har vänner och familj.
- Tjej 2: Jag tycker det viktigaste är också att man ska vara nöjd med det man har också. Och tänka att man inte behöver ha allting.
- M: Varför tror ni det har blivit så att man vill ha, och ha och ha?
- Tjej 1: Jag tror det är att man blir liksom lite ha-galen bara för att nån kompis har köpt nånting. Då måste man också ha det för att typ bli omtyckt.

(Elever, åk 4)

I våra diskussioner om orättvisor i världen diskuterar eleverna också hur man kan förbättra situationerna för de människor som inte har samma rättigheter som oss. Här har barnen flera förslag. En tjej menar att det är viktigt att barn som bor i länder där det är krig ska få möjlighet att lämna det landet.

Jag tycker det är viktigt att barn som bor i länder där det är krig i första hand ska fly. För det är viktigt grej liksom. För att barn (...) typ Unicef, dom säger att barn är framtiden, och det är ju sant, för det är dom som kommer uppleva framtiden.

(Tjej, åk 6)

De flesta elever tycker man ska hjälpa människor genom gåvor. Förutom att skänka pengar, till exempel genom att ringa det dyra numret på Melodifestivalen, kan man skänka pengar och kläder till olika organisationer. Flera av klasserna jag besökt gör sådana insatser med sin familj eller sin klass. Några har vänklasser i andra länder som de skickar brev och saker till. Eleverna har också flera egna förslag på hur pengar kan samlas in, vissa är dock skeptiska till om det är möjligt och om pengarna går dit de ska.

- Kille 1: De rika ska skänka pengar till de fattiga.
- Kille 2: Det är skitsvårt att göra.
- Kille 1: Det är inte svårt mannen...
- Kille 2: Tänk hur många fattiga länder det finns.
- Kille 1: Om en person, eh varje person lägger en krona i hela världen. Vet du hur mycket pengar det blir?! Vi är åtta, nej sex komma fem... vi är sju miljarder i hela världen, det blir sju miljarder kronor.
- Kille 2: Är vi sju miljarder i världen?
- Kille 1: Sju miljarder!

Kille 2: Sju miljarder!
Kille 3: Tänk om alla lägger en krona...
Kille 1: ... exakt, det blir mycket pengar.
(elever, åk 8)

Tjej: Tja, man skapar en fond som handlar om, det finns ju rätt många fonder nu som barnets rättigheter och så. Men att det vore mer utbrett, att folk faktiskt betalar till dom fonderna för det är det inte.

Kille: Ifall man gör mer reklam så...

Tjej: ... men det kostar pengar och då börjar folk skylla på att dom. Det är ju så att när det kommer mycket reklam om någonting då brukar det stå väldigt mycket i tidningarna om att pengarna som folk skänker till Rädda Barnen dom går till annat än just barnen.

Kille: ... som vad?

Tjej: ... som till exempel att finansiera reklamen.

Kille: Aha.

Kille 2: Men inte alla.
(elever, åk 6)

Attityder

Attityd är elevernas favoritord och de diskuterar ordet länge och ingående. De diskuterar gärna sina kamraters attityder men nästan ännu hellre vill de redogöra för sina egna.

Jag har attityd. Så här mot mina föräldrar, jag kan erkänna det. Min mamma säger såhär *Diska*, men jag vill inte diska *jag har inte lust, gör det du*. Och hon *jo men du* alltså, man svarar emot, tjafsar emot. Jag brukar göra det mot mina föräldrar. Mot lärare också... alla har attityd.

(Tjej, åk 6)

Tjej 1: Attityd liksom. Det är...

Tjej 2: ... hur man betar sig.

Tjej 1: Exakt, man är trevlig eller... alltså om vi säger att det är jag. När jag är med mina vänner då kan jag vara helt normal. Alltså min vanliga attityd den är kanske lite kaxig, alltså min vanliga attityd är lite kaxig. Men om jag träffar någon ny, då är jag alltid trevlig och lär känna den på ett trevligt sätt så att den inte känner *ah, hon hatar mig typ*. Det är en attityd, man är trevlig, man är kaxig, man är bråkig och sånt där.

(Tjej, åk 5)

De vanligaste attityderna som eleverna nämner är att vara cool, kaxig, stöddig och bitchig. Att man är så beror enligt eleverna på att man vill passa in och behålla sin status. Nästa alla diskussioner om attityder relateras till vänner, lärare och familj. De är sällan som begreppet attityd knyts till de andra begreppen. Därför är det väldigt få elever som diskuterar attityder i relation till till exempel främlingsfientlighet.

På samma engagerade sätt som eleverna diskuterar sina attityder resonerar de om hur det kommer sig att vi har de attityder vi har mot varandra. Alla är överrens om att det har att göra med hur vi blir bemötta och/eller vilket humör man är på.

Hur man möts på morgonen tycker jag. Bara när jag stiger upp och mamma eller pappa är sura för att jag inte klev upp tidigare eller något så tycker jag att det går ut över förmiddagen.

(Kille, åk 6)

Kanske om man är sur, eller om någon har slått en och man är ledsen då kan man ha olika attityder mot andra hur man själv mår. På det sättet man mår kan man uttrycka sig mot andra, och det är inte alltid jättebra. Ibland så är man glad och då är man glad mot andra. Ibland är man sur och ledsen då är man kanske otrevlig mot andra.

(Tjej, åk 4)

Eleverna samtalar också om hur svårt det är att förändra attityder. I likhet med de ovan nämnda begreppen har de flera exempel på hur man kan ändra ett attitydbeteende. Men de framhåller hur svårt det är att ändra just sina attityder.

Om någon har en dålig attityd mot mig så brukar jag ha dålig attityd tillbaka. Jag blir jättearg jag kan inte hålla mig. Fast det finns dom som har tålmod. Jag försöker skaffa tålmod, men det går inte. Det finns dom som har tålmod och kan hålla sig. Fast det är svårt, jag kan inte.

(Tjej, åk 5)

Tjej 1: Om man har en dålig attityd då kanske den ser det (*kompisen*). Då den säga *Ha inte en sån dålig attityd för då kanske det kommer hända något dåligt med dig*. Då kanske den börjar tänka, *ah okej*, då får den bättre attityd. Man kan ju inte bara säga *du har dålig attityd, ändra din attityd*. Man måste säga det på ett sånt där snällt sätt. Annars kommer den få värre attityd.

Tjej 2: Alltså man kan ändras, men det är inte så lätt eller alltså. Man ändras lite i taget. Man kan inte på en dag. Typ jag, förut hade jag jättedålig attityd mot läraren

Tjej 1: ... just det...

Tjej 2:men alltså, jag har blivit bättre, tror jag? Har jag?

Tjej 3: Ja, jag tycker det.

Tjej 2: Tack. Jag har blivit lite bättre. Men det går inte att ändras på en gång. När jag blir arg då har jag fortfarande dålig attityd, så man kan inte ändras på en gång. Det tar tid.

(Elever, åk 5)

Flera elever framhåller även hur attityder är knutna till kroppsliga funktioner, vilket gör det ännu svårare att göra sig av med sina attityder, även om man skulle vilja.

Kille 1: Kroppens funktioner. Man kommer in i puberteten. När man kommer in i puberteten, då får man såna där funktioner. När mamma säger något, man blir arg direkt.

Kille 2: Jag blir så dära.

(elever, åk 8)

- Kille 1: Fast ibland när någon bara håller på såhär bara.. wha wha wha wha.. då har man lust att bara ge en smocking.
(*Alla killarna börjar visa hur arg man blir och hur de vill leva ut sina attityder*)
- Kille 1: Mina nerver spänns och jag bara...
- Kille 2: ... man får lust att bara stänga av honom (...) trycka på en knapp så...
- Kille 1: ... tututuuuu...
- Kille 3: ... off och on...klick... off...on, off...
- (**Elever, åk 6**)

Sammanfattande diskussion

Som framkommit ovan har eleverna olika intresse för begreppen. De ord som de gillar att diskutera mest är Attityd, Fördom och Rättighet. När det gäller de två första begreppen handlar diskussionerna framförallt om kamratskap och mobbing vilket hör till elevernas egna erfarenheter och förförståelse. Eleverna knyter sällan attityd och fördom till Främlingsfientlighet Rasism, Romer och Zigenare. De gånger vi diskuterar orden Rom, Zigenare, Rasism och Främlingsfientlighet före Fördomar, Attityder och Rättigheter händer det att diskussionerna kopplas samman. Då kan eleverna exempelvis resonera kring hur fördomar kan vara en orsak till ett främlingsfientligt beteende.

När eleverna diskuterar rättigheter knyter de an till sina egna rättigheter. Här handlar diskussionerna om hur elevernas rättigheter begränsas av vuxenvärlden. I samtalen om rättigheter engagerar barnen sig också för andras rättigheter. I likhet med samtalen om attityd och fördomar handlar elevernas tankar sällan om romers rättigheter utan snarare om barn i mindre privilegierade länder. I *Barns tankar om livet* (2007) ger Hartman och Torstensson-Ed exempel på hur barn utifrån sina omvärldskunskaper och upplevelser reflekterar över den ojämna fördelningen av världens resurser till länder i tredje världen. Eleverna som jag mött har en förförståelse för barnen i tredje världen, vilket märks. De visar stort engagemang när det gäller att samla in pengar. Barnens förförståelse för tredje världens barn är troligen en av orsakerna till att eleverna inte diskuterar orättvisor mot romer, trots att begreppet rom finns med på lapparna framför dem.

I samtalen med eleverna framkommer det att många elever vet väldigt lite om romer. Denna brist på kunskaper om romer tror jag är en bidragande faktor till att eleverna inte refererar begreppen attityder, fördomar och rättigheter till främlingsfientlighet och rasism i större

utsträckning. Det som istället intresserar dem är de attityder och fördomar de möter dagligen i sin närmiljö vilka är förknippade med deras relation till vuxna och kamrater.

Del 2

Djésa – En flickas berättelse

Föreställningen inleds med att publiken får bekanta sig med scenrummet som iscensätter en lekplats. I fonden finns en klätterställning med olika avsatser. På vänster sida står en gungbräda och längst fram på scenens högra sida finns en sandlåda. Den första karaktären som publiken får möta är Djésa. Hon kommer inspringande med en väska över axeln. Hon stannar till, ser sig omkring, slänger väskan på marken och börjar dansa. När musiken tystnar ligger hon andfådd på rygg och tittar upp mot himlen. Då kommer Herman cyklande. Efter att ha kört ett par varv stannar han till vid Djésa. Han lutar sig över henne och säger hej. Djésa drar sig undan och Herman vänder om och cyklar ytterligare några varv. Sist in på scen är Klara. Hon lägger märke till de andra två men säger inget. Istället sätter hon sig på en av klätterställningens avsatser och leker med sin mobiltelefon. Av de tre är det Herman som framförallt söker kontakt. Han cyklar runt och försöker styla vilket Klara och Djésa ignorerar. Först när han krockar med klätterställningen och slår sig i skrevet reagerar tjejerna med att skratta. Herman blir förbannad och skriker ”jävla blatte” till Djésa. Klara försvarar henne men Djésa opponerar sig med att hon inte behöver några sympatier.

Efter en del ordväxling sinsemellan står det klart att alla kommit till lekplatsen för att sälja saker som de annonserat på Blocket. Klara berättar med stolthet om alla oanvända kläder hon tänker sälja medan Djésa undviker att berätta om vad hon vill bli av med. Djésas ovilja att visa vad hon har i väskan gör att Herman och Klara, i ett spontant samarbete, snor åt sig den. *Är du zigenare?* utbrister Herman. *Rom*, svarar Djésa och roffar åt sig sin romska klänning som blivit utslängd på marken. Klara säger inte så mycket om klänningen utan böjar istället orda om vad hon vet om romer. Djésa försvarar sig så gott hon kan, men konfronteras av Klaras främlingsfientliga tankar. Hon blir anklagad för att ha lurat dit dem. Hennes bröder befinner sig säkert en bit bort och har kommit för att råna dem.

Så kallar Djésa på sina bröder och hotar Herman och Klara med en hårsprejsburk. Hon tar Klaras väska och snart är det hennes kläder som ligger utslängda på marken. Samtliga kläder har larmknapparna och prislapparna kvar. Klara försöker förklara varför alla kläder är snodda. Djésa ifrågasätter vem som är tjuv och berättar sedan att hon inte har några bröder, utan har endast spelat med i Klaras fördomar.

Händelsen mellan Djésa och Klara för tjejerna närmare varandra. De drar sig undan Herman, men tittar mot honom upprepade gånger och småfnittrar. Herman, som fram till nu vid ett par tillfällen blivit anklagad för att vara ett äckel som lurat dit dem, blir alltmer irriterad. Inte blir det bättre när tjejerna gaddar ihop sig och anklagar honom för att vara ett typiskt mobboffer. Istället triggas det honom och till slut drar han fram en pistol ur väskan. Till en början tror de att det är en leksak och fortsätter reta honom, men när ett skott går av blir de vettskrämda. Även Herman blir rädd och bryter ihop. Han berättar om hur han blir mobbad i skolan och vantrivs i sin familj.

När den upprivna stämningen lagt sig blir intresset för Djésa och hennes romska bakgrund åter intressant. Herman vill veta mer om hennes bakgrund och vill gärna se Djésa bära sin klänning. Snart avbryts de två av Klara som uppgivet delar med sin bistra tillvaro, där den virtuella världen med statusuppdateringar på Facebook tagit över hennes liv. Herman och Djésa stöttar henne. Efter ett tag tystnar de. Hur länge ska de egentligen ska vänta? Så börjar de packa ihop sina saker. Herman tar sin cykel, säger hej och cyklar iväg. Klara försvinner åt andra hållet medan Djésa dröjer sig kvar en stund.

Det handlade om en rom, en tjuv, och en mobbad

När eleverna får återge sina minnen från föreställningen säger majoriteten av dem att det handlar om en Rom, en tjuv och en mobbad. Samtliga elever nämner alla karaktärerna men det är Klara och Herman som får mest uppmärksamhet. Klara nämns oftast först. De diskuterar att hon stjal och kommenterar hur kaxig och cool attityd hon har. Kring Herman blir det också mycket diskussioner och eleverna diskuterar framförallt hans cykel och pistol. Medan flera elever tycker att cykeln är ”ascool” anser andra den är ful, ”en sån där gammal glittrig”. Oavsett vad de tycker blir Herman och cykeln föremål för längre diskussioner under samtalen. Djésa nämns alltid men inte i samma utsträckning. De har svårare att minnas vad hon hette och kallar henne för Romen eller Zigenaren. De nämner ofta hennes klänning och att hon vill sälja och att hon skäms över att vara Rom.

Eleverna beskriver även föreställningens handling. De återberättar flera av episoderna som förkommer men lägger också till egna händelser. I nästan alla intervjugrupper har någon eller några elever nämnt att Herman är kär i Djésa och ganska mycket tid ägnas åt att resonera om Djésa är kär i honom också, eller om det kanske är Klara som har känslor för Herman.

Attityder och fördomar i föreställningen

När eleverna börjar diskutera hur begreppen avspeglas i uppsättningen är Attityd, Fördom och Rasism de ord som får mest uppmärksamhet. Herman är den av karaktärerna som beskrivs ha flest fördomar och värst attityd. Hans fysiska utspel med pistolen liksom att han säger ”jävla blatte” är det som framförallt bidrar till elevernas upplevelser av honom som intolerant. Utgår man från föreställningen är det framförallt Klara som har fördomar mot romer. Det är hon som går till angrepp mot Djésa och beskyller henne för att vara tjuv medan Herman istället uppvisar en fascination för romerna och deras kultur. Trots det är det Herman som eleverna betraktar som den mest fördomsfulla av dem två, även gentemot romer.

Även om Herman anses vara mest intolerant diskuterar eleverna även Klara och hennes fördomar. Eleverna berättar att hon anammat sina åsikter från sin pappa och hur det egentligen inte är hennes egna tankar. Klaras attityder och fördomar beskrivs sällan på samma negativa sätt som Hermans. Istället för att Klara beskylls för fördomsfulla angrepp mot de andra, menar eleverna att Klaras sätt att agera handlar om att hon vill behålla sin status.

Hennes handlingar accepteras därför i större utsträckning än Hermans. I rapportens första del lyfte jag fram hur eleverna knyter attityder till status. Man är exempelvis cool för att passa in och få ett sammanhang. Elevernas tankar och förförståelse om hur attityder används för att hävda våra positioner gentemot andra, tror jag påverkar hur eleverna diskuterar Klara och hennes fördomsfulla beteende.

I det föregående avsnittet lyfte jag också fram hur eleverna menar att; hur vi blir behandlade styr våra attityder och fördomar. Även dessa tankar kommer upp i intervjuerna efter föreställningen. Hermans attityder och fördomar, menar eleverna, har sin grund i hur han blivit behandlad i skolan. I likhet med Klara anser eleverna att han vill vara cool. Men till skillnad från henne kan han inte upprätthålla en redan befintlig status. Herman handlar som han gör, för att försöka passa in.

När det gäller Djésa är eleverna mer osäkra på om hon hade några fördomar och attityder. En tjej åk 4 resonerar fram och tillbaka ”nej, eller jo, eller lite, eller nej jag vet inte... inte lika tydligt”. Samma osäkerhet uttrycker en kille åk 5 på en annan skola ”Nej, inga fördomar... eller hade hon?” De flesta anser att Djésa inte har några fördomar. En tjej menar att det beror på hennes erfarenheter av att vara utsatt för fördomar, vilket gör att hon inte vill utsätta andra för liknande beteende. I några grupper kommer eleverna dock fram till att Djésa har fördomar. Dessa är däremot inte hennes egna, utan de ger uttryck för de förutfattade meningar som de andra karaktärerna har gentemot henne.

Tjej: Hon försökte leva med i en fördom för att dom skulle bli rädda, på det dom trodde.
M: Att hon spelade med i deras fördomar?
Tjej: Ja. Hon har egentligen inga bröder. Hon sa bara så för att hänga med de andra.
(Elev, åk 5)

Tjej 1: Var det inte typ någon som hade något om hennes bröder?
Flera: Jo!
Kille 1: Djésa. När hon, *jag är Rom och Zigenare...* Sen tog hon fram någon sprej eller något... och mina bröder.
Tjej 1: Nämen det var väl Herman som sa...
Kille 2: ... han sa, *Snart kommer väl dina bröder.*
Tjej 1: Ja, det var det jag menade.
Tjej 2: Och då sa Djésa det bara för att luras...
Kille 2: ... bara för att göra dem rädda.
Kille 1: Hon bara spelade med.
(Elever, åk 4)

Under intervjuerna resonerar flera elever om hur fördomar och attityder, som kan förefalla vara etiskt diskriminerande, inte alltid är det. De menar att man använder begrepp och uttryck,

som för utomstående kan upplevas som rasistiska, medan de i själva verket inte är menat så inom den egna gruppen. Ett sådant exempel menar de finns i föreställningen och det är Hermans sätt att vara mot Djésa. I föreställningen är Herman elak mot Djésa, som när han kallar henne ”jävla blatte”. Samtidigt är han också snäll mot henne. Dessa egenskaper verkar väga tyngre för eleverna. I enlighet med den hermeneutiska spiralen ser de Hermans elaka beteende som en del i ett större sammanhang. Eftersom Herman oftast är trevlig och snäll mot Djésa gör det att helhetsbilden av honom är god. Att Herman säger ”jävla blatte” till Djésa menar eleverna beror på att han är kär i henne snarare än att han har fördomar mot henne. Att eleverna resonerar så är intressant. Ovan diskuterar jag hur eleverna anser Herman har värst attityd och fördomar av alla. Att de diskuterar Herman på olika sätt beror på om de knyter hans beteende till ett enskilt begrepp, eller om de ser helheten av hans person.

Att innebörder i begrepp är subjektiva, samt att andemeningen kan vara en annan för dem som uttrycker begreppen, diskuterar elever också i relation till sin egen vardag. En tjej menar att orden ”blatte” och ”svenne” inte alltid används som nedvärderande ord. På en annan skola diskuterar en tjej på liknande sätt kring begreppet zigenare.

Alltså om man är sådär typ kompis, då kan man ju säga sådär *ah hej blatte*, typ så, *hej svenne* men om nån säger du **ÄR** blatte, jävla blatte och så, mer som sådär ord, då är det rasism.

(Tjej, åk 5)

Tjej: När Domino var här... Jag har jättemånga zigenarvänner. Och när dom säger vart dom kommer ifrån, dom säger Zigenare. Alltså alla säger zigenare ingen tar upp det dåligt här, förstår du?

M: Ja.

Tjej: Sen jag sa sådär zigenare, och jag tyckte sådär, *ah shit, han kanske tar illa upp*... Jag känner verkligen många zigenare, men ingen av dem, alltså, blir arg när man säger zigenare.

(Elev, åk 8)

Dom vill kalla sig romer!

Tjej 1: Det var hon den där tjejen som det handlade om.

Tjej 2: Dom kallade henne rom...

Tjej 1: ... hon kallade sig själv zigenare.

Kille: Vänta, vänta, kallade dom henne zigenare?

Tjej 2: Dom kalla henne zigenare.

Kille: Ah, men hon...

Tjej 2: Hon tyckte, alltså, hon tyckte att zigenare...

Tjej 1: ... var ett skällsord, typ.

Kille: Hon vill bli kallad rom.

Alla: Ah...

(Elever, åk 5)

- Tjej 1: Det är samma sak.
Tjej 2: Nej, nej, det är mer kränkande. (*pekar på ordet Zigenare*)
Flera tjejer: Ja, ja!
Tjej 3: Det är taskigare typ.
Tjej 4: Mer elakt.
Tjej 2: Dom vill kalla sig romer.
(**Elever, åk 4**)

Intresset för att diskutera begreppen romer och zigenare är betydligt större andra gången jag träffar eleverna. Även om eleverna inte intresserar sig särskilt mycket för Djésa som karaktär så diskuterar de gärna begreppen rom och zigenare. Andra gången jag träffar eleverna är i stort sett samtliga väl införstådda med orden och vilka olika betydelser som är knutna till dem. Även om flera av eleverna fortfarande använder ordet zigenare när vi pratar om Djésa och föreställningen, märks det att de inte använder begreppet oreflekterat. Flera elever, som per automatik säger zigenare när vi samtalar, stannar upp och ändrar sig till Rom. De korrigerar också varandra om det är någon som säger zigenare, när de egentligen kunde sagt rom. Flera elever berättar också vad de tycker om orden i sig. En kille tycker zigenare låter konstigt medan hans kamrat tycker det låter roligt. Några elever säger att zigenare låter fint, men de är noga med att påpeka att de vet om den negativa innebörden.

Användningen av det ena eller andra begreppet är dock inte så självklart som framkommit ovan. Även om de flesta elever under andra intervjuomgången använder orden rom och zigenare mer medvetet, så finns det för vissa elever fortfarande en osäkerhet kring begreppens innebörder. Vid en av intervjuerna frågar jag eleverna om de minns likheterna och/eller skillnaderna mellan de två begreppen, varpå två killar resonerar enligt följande:

- Kille 1: Jag bara gissar nu. Romer var bättre hantverkare.
Kille 2: Nej, det var väl zigenare som var bättre hantverkare.
Kille 1: Jag har för mig att det var romer.
(**Elever, åk 5**)

Under förarbetet berättade Domino Kai om hur duktiga hantverkare romerna var när de kom till Sverige på 1500-talet. Denna kunskap knyter killarna till begreppen. Att romer och zigenare är två olika begrepp för samma folkgrupp men med olika innebörder har eleverna dock inte riktigt greppat.

Få rättigheter i föreställningen

Rättighet är det begrepp som eleverna haft svårast för och minst intresse av att relatera till föreställningen. När vi diskuterar begreppet nämner de karaktärernas rättighet att befinna sig på lekplatsen. Flera elever lyfter fram Djésas rätt att vara rom, liksom att hon har en rättighet att vara stolt över sin bakgrund. Därtill resonerar eleverna om hur Herman har rätt att slippa bli mobbad.

I intervjuerna som gjordes innan eleverna såg föreställningen var rättighet ett av de ord som de pratade mest om. Som framkommit i rapportens första del handlade diskussionerna då främst om fattiga barns rätt till bättre välbefinnande. Även om eleverna tog upp andra former av rättigheter under de första intervjuerna tror jag att deras förförståelse av det vi pratade om då, liksom deras intresse att sammanlänka rättigheter med barn i tredje världen, är två av orsakerna till elevernas ovilja att diskutera begreppet i relation till föreställningen.

Det kan förefalla som att eleverna inte haft några större problem med att samtala kring begreppen i relation till föreställningen. Men vid andra intervjuomgången är det fortfarande flera elever som inte är säkra på vad begreppen betyder. Även om eleverna minns vilka ord vi samtalade om första gången, så minns de inte alltid betydelsen av dem. På flera skolor har det varit tydligt att det fortfarande finns en okunskap och framförallt en osäkerhet. Liksom under första intervjuomgången får vi därför först diskutera begreppens innebörder innan vi kan knyta det till föreställningen.

Eleverna tar upp en annan problematik

Frågar jag eleverna varför de tror Teater De Vill spelar *Djésa – En flickas berättelse* för skolungdomar framhåller samtliga att det är för att de ska lära sig mer om romer. Eleverna lyfter också fram att föreställningen vill visa att det inte är något fel på romer och att syftet med uppsättningen är att lära barn behandla alla människor lika. Eleverna redogör också för hur produktionen gett karaktärerna olika egenskaper för att visa hur romer inte är sämre än andra. Istället för att Djésa är tjuv så är Klara det. Och istället för att Djésa gömmer vapen i kjolen så är det Herman som har pistolen i sin väska.

Får eleverna själva diskutera uppsättningen resonerar de sällan utifrån dessa premisser. Eleverna diskuterar istället den mobbing och utanförskap som uppsättningen iscensätter, genom att samtala om Herman och Klara. I skådespelarnas loggbok blir det också tydligt att det är Herman och Klara som åskådarna har mest intresse för. Även om Djésa får många frågor i hetastolen-övningen så är det tydligt att Klara, Herman och deras problem är vad eleverna har flest frågor om.

Elevernas intresse för Herman och Klara tror jag, liksom jag diskuterat tidigare, beror på förförståelsen kring mobbing, attityder och utanförskap. Det är denna problematik, snarare än den om romer, som eleverna är intresserade av. Elevernas uttalanden visar dock att de förstått teaterns intentioner att sprida kunskap och uppmärksamma romernas problematik. I likhet med Karin Helanders forskning visar barnens utsagor att det sällan brister i barnens förståelse. Att deras resonemang hamnar utanför produktionens avsikter handlar snarare om hur de skapar innebörder utifrån sin förståelsehorisont och väljer att lyfta fram de delar i föreställningen som de har mest personligt intresse för (Helander 2004).

Barns fördomar i relation till vuxnas

På några av de första skolorna jag besökte var det två killar som oberoende av varandra började resonera om hur rasistiska fördomar inte kommer existera på samma sätt i framtiden. Både menade att barn idag har vänner från andra kulturer och därmed har de en naturlig kunskap om alla människors lika värde. Dessa tankegångar kom från elevernas egna resonemang, utan att jag ställt någon direkt fråga. Efter dessa båda händelserna började jag fråga eleverna angående likheter och skillnader i vuxnas och barns fördomar och hur de tror det kommer se ut i framtiden. Det visade sig att väldigt många elever hade liknande tankegångar som killarna. Eleverna påpekar också att det kommer bli bättre efter som det pratas så mycket om alla människors lika värde, så de lär sig inför framtiden. Flera elever påpekar dock hur vuxna borde veta bättre och många elever blir riktigt upprörda när de kommer på hur vuxna i deras omgivning har fördomsfulla tankar.

Vissa vuxna är typ såhär smarta. De vet att man inte ska ha fördomar. Men det finns andra vuxna också som inte har fattat att sådär kan man inte göra, och då så tycker jag att vissa vuxna betar sig som barn, alltså betar sig som att. Ok, barn kanske inte förstår att det är så, men har man kommit till en viss ålder då måste man väl förstå *nej det där är inte snällt*. Att folk sagt till en att *nej, det där ska du inte säga*.

(Tjej, åk 6)

Teater som konstform för att lära

Förutom att eleverna fått resonera kring uppsättningens syfte och hur begreppen återspeglas i föreställningen har de också fått resonera kring hur teater som konstform kan vara en alternativ lärometod till skolans arbete. För majoriteten av eleverna är teater något de gärna ser mer av och flera framhåller det positiva med att lära genom en konstnärlig upplevelse. Elever framhåller att kunskapen fastnar bättre när man får se något utspela sig på scen, eftersom det blir mer verkligt. De framhåller att förståelsen blir bättre och det blir lättare att minnas. Flera elever tycker det är svårare att tillgodogöra sig kunskapen från en bok, även om det finns elever som föredrar litteratur framför teater. Iscensättningar gör också att eleverna känner sig mer känslomässigt berörda och de beskriver hur de lättare kan identifiera sig med problematiken i en föreställning.

- Kille: Vi borde få kolla på föreställningar mycket oftare. För då slipper vi skolan.
Tjej: De tycker jag också.
Kille: Det är fet bra. Det är såhär stelt att läsa. Med tillgjord röst *Åh kapitel tre till sju. Så läser ni det helt själva, och så glömmer ni bort det.* Och sen om man kollar sådär på en föreställning då kommer man ihåg.
M: Varför blir det så att man kommer ihåg.
Kille: Det är sådär för att man upplever det. Det är roligare.
(Elever, åk 6)

Det är mycket bättre när man ser det, för när man läser fattar man inte att det är så allvarligt.
(Tjej, åk 4)

- Tjej: Ja, för om man har en stor fördom om en Rom, då fattar man att aha, okej. Man kan ju mobba folk utan att dem visar det. Man kan ju mobba typ nån och den inte visar att den känner sig sådär, fast den är det jättemycket inuti.
M: Att den mår dåligt tänker du?
Tjej: Ja, fast den vill inte visa det. Sen så kanske den andra fattar *oj, jag ska inte mobba.* Och man sätter sig själv in i den situationen. Om alla som mobbar skulle sätta sig in i den situationen, det skulle nog vara bra för dom. Då skulle dom fatta. Oj, så här borde jag inte göra. För det är inte bra.
(Elev, åk 5)

Jag tycker det är viktigt. Jag har känt att jag inte har så många fördomar. Jag går i skolan och har det bra. Men sen känner jag att när man tittar på såna föreställningar, så kan man förstå att man har fördomar tillsammans med andra. Därför tycker jag det är jätteviktigt.
(Tjej, åk 4)

I de två sista citaten lyfter eleverna fram möjligheten att identifiera sig i andras perspektiv. I det första citatet handlar det om att kunna få en förståelse för den man eventuellt utsätter för

kränkande behandling. I det sista citatet diskuterar tjejen hur viktigt det kan vara att bli medveten om sina fördomar genom att se andras.

Del 3

Teater De Vills intentioner möter barnens begreppsvärld

Sammanfattas rapportens två delar går det att på flera sätt lyfta fram och visa hur Teater De Vill lyckats uppmärksamma romernas situation och sprida kunskap om dem till den unga publiken. Min analys av barnens utsagor visar att eleverna efter föreställningen och det dramapedagogiska arbetet har fått nya kunskaper om romer, deras historia och utsatta situation. Det har också framkommit att förståelsen för orden romer och zigenare på många sätt blivit större bland eleverna under projektet. När eleverna använder orden idag gör de det med en större medvetenhet och de väljer att använda begreppet romer före zigenare. Eleverna diskuterar också syftet med föreställningen vilket kan knytas till Teater De Vills intentioner. Eleverna beskriver hur föreställningen vill diskutera främlingsfientlighet och visa på alla människors lika värde. Eleverna berättar hur detta visas i iscensättningen genom att Klara och Herman fått egenskaper som kan relateras till de fördomar som finns mot romer. Jag skulle kunna avsluta rapporten här och argumentera för hur bra projektet *Djésa – En flickas berättelse* varit. Men jag kommer dra den hermeneutiska spiralen ytterligare några varv, för att diskutera hur projektet inte är så problemfritt som det kan tyckas vid första anblick. Ser jag närmare på barnens begreppsvärld, reaktioner och tankar och sätter dessa i relation till teaterns intentioner så finns det delar av projektet som visar på svårigheter.

Vid återkommande tillfällen när jag befunnit mig på skolorna har jag fått frågan ”Vad är det för fel på romer?”. Samma funderingar har också dykt upp under Dominos dramapedagogiska arbete och liknande frågor har antecknats av skådespelarna i loggboken. I boken *Skola i normer* (2008) diskuterar Eva Reimers hur lätt det är att objektifiera de marginaliserade, vilket gör att normer snarare kan befastas än försvinna. Reimers utgår i sina diskussioner från en temadag om hbt-perspektiv och menar att när homo-, bi och transsexualitet görs som ämne och som subjektsposition antar man att människor har fördomar mot dem (2008). Reimers menar också att det finns risker med att använda diskriminering och rättighetstänkande som utgångspunkt eftersom man tenderar att bekräfta föreställningen om att det finns en given normal majoritet, och en eller flera mindre normala minoriteter. En liknande diskussion förs av Sabine Gruber i *När skola gör skillnad* (2008). Här utgår diskussionen från månkulturella temadagar där invandrarelevs kulturer är i blickfånget. Gruber diskuterar hur det månkulturella lyfts fram som något som tillhör ”de andra” och inte oss. I båda exemplen objektifieras grupper vilka ska accepteras av dem som utgör normen.

Gruber och Reimers diskussion vill jag relatera till Teater de Vills projekt. Kring arbetet med *Djésa – En flickas berättelse* har det funnits ett pedagogiskt raster. De har velat uppmärksamma och synliggöra romernas historia och utsatthet och initiera en diskussion om främlingsfientligheten mot minoriteter. Både i föreställningen och i det dramapedagogiska arbetet har fördomar som finns mot romer diskuterats, varför dessa främlingsfientliga tankar uppkommit har inte blivit lika mycket belyst. Ser man till elevernas kunskaper, tankar och reflektioner om främlingsfientlighet och rasism så har barnen många resonemang både om varför främlingsfientlighet finns och varför vi behandlar människor olika. Samtidigt är det många elever som har svårt att relatera till främlingsfientlighet. De menar att de lever i mångkulturellt samhälle och har fått naturlig förståelse för människors lika värde. När den romska befolkningen görs till ämne, som i projektet, och fördomarna mot folkgruppen är det som lyfts fram och diskuteras ställs vårt vuxna tolkningsföreträde mot barnens förförståelse. I föreställningen och det dramapedagogiska arbetet och till viss del i mina intervjuer har jag känt att vi vuxna bemött barnen med intentionen att lära dem om romer och deras utsatthet. Frågan är om vi vuxna i arbetet med att belysa romernas situation objektifierat dem på ett sätt som inte mött elevernas förförståelse. Deras annorlunda sätt att se på främlingsfientlighet har gjort att det skapats en förvirring hos en del av eleverna, vilket kan vara en av orsakerna till att frågor som ”vad det är för fel på romer?” dyker upp.

Denna diskussion är intressant eftersom den knyter an till Karin Helanders receptionsforskning om hur barns förståelse inte alltid hamnar inom ramen för produktionens avsikter. Behovet av att undersöka barnens tankar är viktigt för att vi ska kunna utveckla och föra ytterligare diskussioner med barnen på ett sätt som blir till nytta för deras reflektioner och tankar.

Förutom svårigheterna att presentera ett ämne för barnen som möter deras förståelse visar rapporten att intresset för främlingsfientlighet, attityd och fördomar mot minoriteter inte är det eleverna främst intresserat sig för. Det centrala temat eleverna väljer att samtala kring, om man inte specifikt frågar dem om teaterns syfte med föreställningen, är attityder och fördomar inom kamratrelationer som inte är förknippade med främlingsfientlighet.

Det övergripande syftet med rapporten har varit titta på hur projektet med *Djésa* landat hos eleverna. Som framkommit har barnen bland annat fått kunskaper om romer och förståelse för begreppen rom och zigenare. Projektet har också skapat en viss förvirring hos flera av eleverna, vad gäller romer som folkgrupp och deras status, vilket kan kopplas till den

spänning som finns mellan våra vuxna ambitioner och barnens begreppsvärld. Rapporten visar också att det finns annat i produktionen som är av större intresse för eleverna än problematiken kring romer. Vill vi föra en diskussion om attityd och fördomar i relation till främlingsfientlighet och rasism måste vi dels styra diskussionerna i den riktningen. Gör vi det har barnen många tankar och reflektioner. Och om vi gör det är det viktigt att vi hela tiden medvetandegör oss vårt vuxna tolkningsföreträde och lyssnar till barnens utsagor, så att vi kan bemöta deras frågor och funderingar.

Källförteckning

Christensen, Pia & James, Allison (2008) *Research with children, Perspectives and Practices*, London/New York: Routledge Tylor & Francis Group

Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson (2009) *Att förstå barns tankar – metodik för barnintervjuer*, Stockholm: Liber

Gripsrud, Jostein (2008), *Mediekultur, Mediesamhälle*, Stockholm: Daidalos

Gruber, Sabine (2008), *När skola gör skillnad – skola etnicitet och institutionell praktik*, Stockholm: Liber

Hartman, Sven & Torstenson-Ed Tulli (2007) *Barns tankar om livet*, Stockholm: Natur & Kultur

Helander, Karin (2004) "Det var roligt när mamman grät" – barns tankar om teater", I: Banér, A (red.), *Barns smak – om barn och estetik*, Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning, skrift 36, ss. 85-102

Morrow, Virginia (2008) "ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments", I: *Children's Geographies* Volume 6, No 1, ss. 49-61

Morrow, Virginia & Richards, Martin (1996) "The Ethics of Social Research with Children: An Overview", I: *Children & society* Volume. 10, ss. 90-105

Scott, Jacqueline (2008) "Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods", I: Christensen, P & Allison J, *Research with children, Perspectives and Practices*, London/New York: Routledge Tylor & Francis Group, ss. 87-108.

Reason, Matthew (2010) *The young audience – exploring and enhancing children's experiences of theatre*, London: Trentham books

Reimers, Eva "Asexuell heteronormativitet" (2008), I: Martinsson, L & Reimers, E (red.) *Skola i normer*, Malmö: Gleerups utbildning AB, ss. 97-131

Vetenskapsrådets, (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*

Ödman, Per-Johan (2007) *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*, Stockholm: Nordstedts akademiska förlag