

# Kunskap för integration

*Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*

*Rapport från Integrationspolitiska maktutredningen*

*Stockholm 2004*



---

STATENS OFFENTLIGA  
UTREDNINGAR

---

SOU 2004:33

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:  
Fritzes kundtjänst  
106 47 Stockholm  
Orderfax: 08-690 91 91  
Ordertel: 08-690 91 90  
E-post: [order.fritzes@nj.se](mailto:order.fritzes@nj.se)  
Internet: [www.fritzes.se](http://www.fritzes.se)

*Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 2003.*  
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.

Broschyren kan beställas hos:  
Information Rosenbad  
Regeringskansliet  
103 33 Stockholm  
Fax: 08-405 42 95  
Telefon: 08-405 47 29  
[www.regeringen.se/propositioner/sou/pdf/remiss.pdf](http://www.regeringen.se/propositioner/sou/pdf/remiss.pdf)

Tryckt av Elanders Gotab AB  
Stockholm 2004

ISBN 91-38-22109-8  
ISSN 0375-250X

## Förord

Integrationspolitiska maktutredningen tillsattes efter ett regeringsbeslut den 7 september 2000 och har i uppdrag att beskriva och förklara fördelningen av makt och inflytande mellan invandrare och infödda – till viss del även mellan infödda personer med invandrade respektive infödda föräldrar – i det svenska samhället. Resultaten är avsedda att ge underlag för en fördjupad diskussion om integrationspolitikens förutsättningar och framtida utformning och redovisas successivt i de rapporter utredningen publicerar. Som brukligt är i vetenskapliga sammanhang är författarna ensamma ansvariga för innehållet.

Utbildningsväsendet spelar en väsentlig roll, såväl för enskilda individer som för samhället i stort. Utbildning ger kunskaper, färdigheter och erfarenheter – och i förlängningen därmed också redskap för makt och inflytande. Idealt sett befrämjas samtidigt övergripande mål som hög ekonomisk tillväxt och väl fungerande demokrati. I ett samhälle präglad av etnisk och kulturell mångfald ställs dock särskilda krav på utbildningsväsendets institutioner. En central fråga i detta sammanhang är hur man i praktiken klarar av uppgiften att förmedla kunskap på jämlika villkor. Finns det reella förutsättningar för integration i skolans värld? I vilken mån kan mer eller mindre synliga strukturer påverka möjligheterna för elever och studenter som har utländsk bakgrund?

Den här antologin innehåller bidrag från aktuell forskning om skola och utbildning i mångfaldens Sverige. De analyser som presenteras bygger på studier om rådande förhållanden såväl i den obligatoriska grundskolan som i den frivilliga vidareutbildningen. Författarna ger värdefulla insikter om hur etablerade normer och arbetssätt ifråga om kunskap och kunskapsförmedling kan motverka syftet att främja jämlikhet. De visar också på det segregerade samhällets konsekvenser för verksamheten inom olika utbildningsinstanser och belyser förutsättningarna för att nå positiva resultat via organisatoriska förändringar och ökad medvetenhet.

Författarna representerar en mångfald av vetenskapliga discipliner och forskningsmiljöer; de är etnologer, idéhistoriker, sociologer och statsvetare, verksamma vid Göteborgs, Stockholms och Uppsala universitet, samt vid Södertörns högskola och Högskoleverket.

Carita Ytterberg på utredningens kansli har förtjänstfullt bistått med det tekniska redigeringsarbetet. Vi vill rikta ett varmt tack till samtliga medverkande för deras insatser!

Uppsala i februari 2004

Anders Westholm  
Särskild utredare

Karin Borevi  
Utredningssekreterare

Per Strömblad  
Utredningssekreterare

## Innehåll

1.	Kunskap för integration – en introduktion <i>Karin Borevi och Per Strömblad</i>	7
2.	”När blir man svensk?” – om hur <i>skilda</i> möjligheter skapas i skolvardagens samspel <i>Ann Runfors</i>	29
3.	Skolor i utsatta bostadsområden – mellan invandrarskapets sociala dimensioner och ryktets anatom <i>Nihad Bunar</i>	55
4.	Är individualisering skolans nyckel till framgång? <i>Li Bennich-Björkman</i>	81
5.	Att komma till tals eller inte – om ”kunskaps- diskussion” i SFI-undervisningen <i>Marie Carlson</i>	111
6.	Rekrytering till högre utbildning – en utmaning i ett mångkulturellt samhälle <i>Joakim Palestro och Crister Skoglund</i>	145
7.	Högskolans ansvar i integrationsarbetet – interkulturellt lärande som svar på globaliseringens utmaningar <i>Annick Sjögren</i>	175
	Författarna	199



# 1. Kunskap för integration – en introduktion

*Karin Borevi och Per Strömblad*

Den här boken handlar om förutsättningar för makt och inflytande inom det svenska utbildningsväsendet. I fokus står de utmaningar som ett samhälle präglad av etnisk och kulturell mångfald reser för skolans individer och institutioner. Här ställs föreskrifter, principer, normer och värderingar mot varandra och makten över kunskapen är inte fastlagd en gång för alla. Med stöd av formella och informella regler kan politiker, tjänstemän, rektorer, lärare, föräldrar och elever påverka betingelserna för kunskapsförmedling och lärande i olika slags utbildningsinstanser. Vissa kan förstås antas ha större möjligheter att påverka än andra; och en närmare granskning blottlägger, som vi ska se exempel på, skillnader i inflytande såväl mellan som inom nyss nämnda kategorier. Maktrelationer av detta slag är intressanta inte minst ur ett demokratiperspektiv; de kan tänkas påverka *vem* som lär sig *vad* och kan i förlängningen därmed få konsekvenser för olika gruppers livsvillkor och möjligheter att vara delaktiga i samhället.

De kapitel som följer belyser på olika sätt reella (snarare än *formella*) förutsättningar för jämlikhet när det gäller skola och utbildning. Vi intresserar oss här för frågor om kunskap och makt ur ett integrationsperspektiv. I vilken utsträckning kan människor som har respektive inte har utländsk bakgrund göra sig gällande i den svenska skolan på lika villkor. Hur kan ojämlikhet i detta avseende förklaras, när stora ansträngningar görs för att motverka orättvisor och utjämna villkor? Vilka nya insikter, insatser och institutioner behövs?

De bidrag som vi samlat i den här antologin behandlar därtill olika sfärer inom utbildningsväsendet. I de tre närmast följande kapitlen riktas blickarna framförallt mot grundskolan: *Ann Runfors* studerar hur samhälleliga maktstrukturer avspeglar sig i lärares förhållningssätt gentemot de som kallades ”invandrarbarn”; *Nihad Bunar* uppmärksammar de särskilda villkor som råder för skolor belägna i så kallade utsatta bostadsområden, och *Li Bennich-Björkman* analyserar hur ”lågstatusskolor” kan förändras organisatoriskt och vilka konsekven-

ser detta kan få för inläring och arbetsklimat. Därefter följer ett kapitel författat av *Marie Carlson* som handlar om olika uppfattningar som finns bland kursdeltagare och lärare när det gäller synen på den utbildning som ges inom ramen för kurser i Svenska för invandrare (SFI). Boken avslutas med två kapitel som berör utbildningen inom högskoleväsendet: *Joakim Palestro* och *Crister Skoglund* belyser förekomsten av ”etnisk snedrekrytering” till högskolor och universitet, och diskuterar hur inställningen till mångfaldsfrågor har förändrats under senare år; *Annick Sjögren* avslutar därefter boken, med en analys ”inifrån” av arbetet med att skapa en lärarutbildning med interkulturell profil på Södertörns högskola.

Som vi kommer att se upprepade exempel på handlar makt och utbildning i hög grad om vilka kunskaper som förmedlas – respektive bör förmedlas – via institutioner som förskola, grundskola, gymnasium, högskolor och universitet. På utbildningsväsendets arenor möts aktörer som mycket väl kan ha skilda intressen när det gäller kunskapsförmedlingen. Elever och studenter vill ha möjlighet att påverka sin egen studiesituation. Föräldrar vill ha ett ord med i laget om de egna barnens skolgång. Lärare har sina uppfattningar om vad som bör vara obligatorisk kunskap. Och medborgare i allmänhet har ett intresse av att verksamheten främjar övergripande mål som sysselsättning och demokrati.

Men makt i utbildningssammanhang handlar inte endast om möjligheterna att påverka rådande situation. Utbildning lägger grunden för att samhällsmedlemmar ska kunna utöva makt i framtiden. Den obligatoriska grundskolan har till uppgift att fostra barn och ungdomar till aktiva medborgare. Och i den vidare, frivilliga, utbildningen kan individer förvärva kunskaper och färdigheter som ger ökade möjligheter att kunna påverka, såväl sin egen vardagliga livssituation som samhället i stort. Vad som lärs ut i klassrum och föreläsningssalar kan på så vis ha betydelse för samhällets framtida resursfördelning och maktrelationer.

Dessa aspekter på makt, och de potentiella motsättningarna dem emellan, ska vi ägna ytterligare uppmärksamhet i detta inledande kapitel. För att konkretisera diskussionen får vi samtidigt skäl att ge empiriska illustrationer också från andra fält än de som behandlas i bokens övriga delar. Framställningen följer här den enkla indelning som antytts ovan; vi relaterar frågor om inflytande och integration först till det obligatoriska skolväsendet, och därefter till den frivilliga vidareutbildningen.

## Inflytande och integration i grundskolan

Tillgång till en grundläggande skolutbildning kan betraktas som en medborgerlig rättighet. De kunskaper som grundläggs i skolåldern är av stor betydelse såväl för en människas personliga utveckling som för hennes möjligheter att agera som medborgare. Rätten till utbildning formuleras retrospektivt – sett utifrån den vuxne medborgarens synvinkel. Det handlar om den vuxnes rätt att under sin uppväxttid ha fått en fullvärdig utbildning (Marshall 1950:25). Vad som komplicerar frågan om makt och inflytande då det gäller grundskolan är att de individer som utgör huvudpersonerna är *barn*, som själva ännu inte är mogna att fatta beslut om sina egna livsval. Elevinflytande framhålls visserligen som ett värde i olika skolpolitiska styrdokument, exempelvis i den svenska läroplanen.<sup>1</sup> Men utrymmet för elevernas makt och inflytande är begränsat av den enkla anledningen att man inte kan lägga för stort ansvar över den typen av beslut hos barn. Det är därför någon annan som måste avgöra vilken utbildning som bäst gynnar barnets eget intresse.

Föräldrar är den naturliga auktoriteten att i sina barns ställe fatta beslut om vad som är bäst för dem. Vill vi försöka rangordna sakfrågor som upplevs som viktiga för medborgarna att kunna påverka i sin egen vardag, torde föräldrars inflytande över sina barns utbildning hamna högt på listan.<sup>2</sup> De egna barnens fostran och utbildning hör till människors viktigaste privata intressen, och kan närmast ses som en symbol för personlig integritet och frihet.

Men föräldrainflytandet kan hamna i konflikt med medborgarkollektivets intresse att bestämma över undervisningens utformning. Grundskolan är en angelägenhet, inte enbart för de enskilda skoleleverna och deras föräldrar, utan även för samhällsmedborgarna i allmänhet. Eftersom skolan befinner sig i skärningspunkten mellan vad som ibland kallas för en offentlig respektive privat sfär, kan konflikter mellan individuella respektive kollektiva mål där förväntas bli extra tydliga. Dels gäller det frågan om vem som bäst bedömer vad som ligger i barnens eget intresse – föräldrar eller stat. Dels har staten ett dubbelt ansvar i skolan, som kan ge upphov till målkonflikt. Staten tar där på sig rollen att försvara elevens tillgång till den undervisning som

---

<sup>1</sup> Där anges att ”elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning” (Lpo94:15).

<sup>2</sup> En sådan misstanke kan också sägas få stöd av den, empiriskt härledda, ”medborgarnas dagordning” som presenteras i Petersson m.fl. 1998:101–102.

bedöms vara viktig, både med tanke på vad som ligger i barnets eget bästa och på vad som är bra för samhället i stort.<sup>3</sup>

Det finns alltså en potentiell motsättning mellan vad barnens föräldrar respektive skolan/staten anser att undervisningen bör innehålla. Föräldrar kan uppleva att deras önskemål beträffande de egna barnens undervisning inte respekteras av skolan, och att deras möjligheter till makt och inflytande därmed är starkt begränsade. Skolans skäl att motsätta sig föräldrarnas önskemål kan å andra sidan vara att den inte vill beröva eleverna en undervisning som bedöms som nödvändig för deras framtida möjligheter till påverkan. Relationen mellan föräldrar och skola/stat kan beskrivas som en ständig balansgång mellan dessa båda maktspekter. En särskilt intressant fråga här är hur denna balansgång ser ut då det gäller skolbarn med utländsk bakgrund. Skiljer sig skolans bedömningar av vad dessa barn behöver för framtiden om man jämför med skolbarn som har "helsvensk" bakgrund? Och finns det en skillnad mellan invandrade respektive infödda föräldrar vad gäller hur de upplever möjligheterna att påverka sina barns skolgång?

I några av de följande kapitlen finns intressanta exempel och analyser som tangerar dessa båda frågeställningar. Närmast ska vi dock belysa två frågor i svensk skolpolitik, som inte berörs av de medverkande författarna, men som ofta aktualiseras då man diskuterar möjligheter till makt och inflytande för elever och föräldrar med utländsk bakgrund. Den första frågan handlar om möjligheten att i den svenska grundskolan få undervisning i ett annat modersmål än svenska – den så kallade *modersmålsundervisningen* (som tidigare gick under benämningen hemspråksundervisning). Den andra frågan gäller möjligheten att välja en *fristående skola* med särskild språklig, etnisk eller konfessionell inriktning.

### Modersmålsundervisningen

En huvudtanke bakom den svenska invandrapolitik som växte fram från slutet av 1960-talet var att de som kommit som invandrare borde ges tillträde till i princip samma välfärdspolitiska system som den infödda befolkningen. Det skulle råda jämlikhet mellan infödda och invandrare (se t.ex. Prop. 1968:142). Vid samma tid började man i den politiska debatten uppmärksamma att det, för att uppnå jämlikhetsmålet, ibland krävdes särskilda insatser riktade till de nyanlända in-

---

<sup>3</sup> För en vidare analys av spänningen mellan olika individuella och kollektiva mål i skolan, se Borevi 2002:175–182.

vandrarna. Det var i detta sammanhang som den så kallade hemspråksundervisningen kom upp på den politiska dagordningen. Att invandrarna och deras barn borde erbjudas en bra undervisning i svenska språket stod tidigt klart för politikerna. Men under 1970-talets första år spreds dessutom insikten, förmedlad bland annat av språkforskare och pedagoger, att det var viktigt för ett barns språkliga såväl som psykologiska utveckling att det fick undervisning i sitt eget modersmål (se t.ex. Hansegård 1968; jfr Hyltenstam och Tuomela 1996:30–31). De nya forskningsrönen låg till grund för hemspråksreformen 1976. Reformen innebar att de elever i grundskolan för vilka ett annat språk utgjorde, som det uttrycktes, ”ett levande inslag i deras hemmiljö” gavs rätt till hemspråksundervisning inom den vanliga svenska grundskolan.<sup>4</sup>

Beslutet om hemspråksundervisning innebar ett tydligt ställningstagande från den svenska staten att grundskolan hade ansvar att uppfylla ett specifikt utbildningsbehov hos elever med utländsk bakgrund. Grundläggande kunskaper i det egna modersmålet sågs som en nödvändig förutsättning för att kunna lära in ett nytt språk, och var dessutom viktigt för att eleverna skulle ha tillträde till föräldrarnas kulturarv. Beslutet om hemspråksreformen kännetecknades av stor politisk enighet – alla riksdagspartier ställde sig bakom det. En moderat ledamot uttryckte den rådande inställningen i riksdagsdebatten: ”[n]u står det klart för oss att goda kunskaper i modersmålet är en förutsättning för och ett viktigt led i invandrarelevernas anpassningsprocess i det svenska samhället” (Riksdagsprotokoll 1976:141:77). Hemspråksundervisningen betraktades som så pass central för elevernas vidare utveckling att politikerna hävdade att den *i princip* borde göras obligatorisk för alla skolbarn med ett annat modersmål än svenska. Att man till slut stannade för en konstruktion där elever och föräldrar själva fick avgöra om de skulle utnyttja erbjudandet om hemspråksundervisning berodde främst på att det rent praktiskt visat sig svårt att urskilja vilka elever som annars borde omfattas av ett obligatorium. Istället för obligatorium förordades en informationskampanj för att övertyga föräldrar om betydelsen av hemspråksundervisning (se vidare Borevi 2002:201–212).

Tio år senare, när hemspråksundervisningen återigen kom upp på den politiska dagordningen, hade den tidigare bedömningen av undervisningens betydelse uppenbarligen genomgått förändringar. För det första infördes nu hårdare regler för vilka elever som var berättigade

---

<sup>4</sup> Hemspråksreformen omfattade även rätt till hemspråk för sexåringar i förskolan och för elever i gymnasieskolan.

till hemspråksundervisning. Tidigare hade gällt att de elever, vars hemspråk ”utgjorde ett levande inslag i hemmet” hade rätt till hemspråksundervisning. Från och med 1985 hade endast den elev rätt att delta, vars ena eller båda vårdnadshavare hade ett annat språk än svenska som förstaspråk och använde det som ”dagligt umgängesspråk” med eleven.<sup>5</sup> För det andra blev hemspråksundervisningen från och med mitten av 1980-talet allt oftare föremål för riktade besparingsförslag. I flera budgetpropositioner från den socialdemokratiska regeringen hävdades att skolorna borde kunna spara in på hemspråksundervisningen, genom att utnyttja den möjlighet som införts 1985 att förlägga den utanför schemalagd skoltid och genom att göra större undervisningsgrupper. I budgetpropositionen 1991 gick regeringen så långt som att föreslå en riktad besparing av hemspråksundervisningen på 300 miljoner kronor. Riksdagen gick emot förslaget om att på så vis särskilt peka ut hemspråksundervisningen, och beslutade istället om en generell besparing för grundskolan (Borevi 2002:230–232). Sammantaget kan man ändå konstatera att den politiska debatten om hemspråksundervisning från och med mitten av 1980-talet tydligt skilde sig från tonläget vid reformens tillkomst. Nu kretsade frågan kring besparingsförslag och neddragningar. Signalerna från politikerna var att undervisningen inte bedömdes som en lika central del av skolans kunskapsförmedling som tidigare. Från att ha betraktats som ett i princip obligatoriskt ämne hade hemspråksundervisningen förvandlats till ett tämligen ifrågasatt tillval.

Man kan reflektera över vad den ovan refererade utvecklingen i den politiska debatten kan betyda i termer av makt och inflytande. På ett övergripande plan säger den förstås något om vilka kunskaper som betraktas som viktiga och nyttiga i det svenska samhället. Neddragningarna på modersmålsundervisningen kan tolkas som en nedvärdering av kunskaper i typiska ”invandrarspråk”, till förmån för svenska språket och utländska språk som engelska, tyska och franska. Modersmålsundervisningens relativt svaga ställning i dagens svenska skola kan också betraktas som att en undervisning som är särskilt viktig för elever med utländsk bakgrund nedprioriteras, vilket sänder signaler om att dessa elever är mindre värda att satsa på.

En helt annan tolkning är dock att modersmålsundervisningen från början varit en åtgärd som stjälpit snarare än hjälpt invandrare, bland

---

<sup>5</sup> I samband med detta gjordes en ny distinktion mellan elever som hade utländsk bakgrund respektive de som tillhörde en inhemsk minoritet (som t.ex. den samiska), där den senare kategorin åtnjöt mer generösa regler för deltagande i hemspråksundervisning.

annat genom att elever med utländsk bakgrund stämplats som ”an-norlunda”. En vanlig invändning mot modersmålsundervisningen är att man bör satsa resurserna på att invandrarbarnen istället lär sig det svenska språket ordentligt.

De språkvetenskapliga och pedagogiska rönen om modersmålets betydelse för en människas inlärnin g av ett andra språk, har emellertid inte förändrats nämnvärt sedan hemspråksreformens införande på 1970-talet (Skolverket 2002). Avståndet mellan teori och praktik kan därmed sägas ha ökat, givet den iögonfallande förändringen i verksamhetens omfattning. Enligt Skolverket (2002:35) deltog under läsåret 1990/91 65 procent av de berättigade eleverna i modersmålsundervisning; läsåret 2000/01 hade denna andel minskat till 52 procent. Läsåret 1990/91 uppgick antalet undervisningstimmar per deltagande elev till 1,27 men läsåret 1997/98 endast till 0,57.<sup>6</sup>

### Fristående skolor

Debatten om modersmålsundervisning är ett exempel på hur gällande politiska bedömningar och prioriteringar av vad som är viktig undervisning definierar de ramar inom vilka elever och föräldrar kan påverka. Ett annat område där gällande politiska bedömningar kan sätta gränserna för individernas reella möjligheter till inflytande är beslutanderätten över vilken skola barnen ska gå i. I skollagen fastslås att kommunen i så stor utsträckning som möjligt ska beakta föräldrars och elevers önskemål om skolplacering under grundskoletiden (Skollagen 4 kap. 6§). Valfriheten begränsas dock av att elever som bor närmast en skola har förtur och av att elevers och föräldrars val inte får ge ekonomiska eller organisatoriska problem för kommunerna. En elev kan även välja att gå i en av Skolverket godkänd fristående skola (Skolverket 1996:21).

Under lång tid präglades svensk skolpolitik av en mycket negativ inställning till att stödja skolor vid sidan av det offentliga skolväsendet. Staten hade viss beredskap att ge ekonomiskt stöd till en del experiment- och reformskolor, eftersom dessa ansågs stimulera den

---

<sup>6</sup> Det är också värt att nämna att satsningarna på modersmål i *förskolan* – så kallat modersmålsstöd – har varit särskilt drabbat av 1990-talets nedskärningar. I början av 1990-talet gavs modersmålsstöd till omkring 60 procent av de barn i förskolan som hade ett annat modersmål än svenska; 1994 var motsvarande andel 20 procent, och 2001 hade andelen minskat till 13 procent. Bakgrunden till denna nedgång är att det riktade statsbidrag som utgätt till modersmålsstödet sedan 1975 upphörde i början av 1990-talet för att istället ingå i det generella bidraget till kommunerna (Skolverket 2002:34).

pedagogiska utvecklingen och därmed gynna skolsystemet i stort. Skolor har även beviljats bidrag därför att de tillfredsställt särskilda behov som inte den vanliga skolan kunnat tillgodose. Men för fristående skolor vars undervisning varit helt parallell med enhetsskolan har det varit mycket svårt att få statligt stöd. Sedan början av 1990-talet har denna inställning förändrats. Friskolor har nu i princip samma ekonomiska villkor som den kommunala skolan (Borevi 2002:230). Detta innebär dock långt ifrån att debatten om friskolorna har avstannat. Inte minst är skolor som samlar många elever med utländsk bakgrund alltjämt en het fråga i den politiska debatten.

För att Skolverket ska kunna godkänna en fristående skola som fullgörande av skolplikten måste den ge kunskaper ”som till art och nivå väsentligen svarar mot dem som grundskolan respektive gymnasieskolan förmedlar”. Skolan ska även i övrigt svara mot de allmänna mål och den värdegrund som gäller för utbildning inom det offentliga skolväsendet (Skollagen 9 kap. 2§). I skollagen stadgas att konfessionella skolor inte får förekomma inom det offentliga skolväsendet. De fristående skolorna är emellertid undantagna denna regel.<sup>7</sup> Enligt Skolverkets statistik hösten 2003 fanns det 71 godkända grundskolor med konfessionell inriktning. De kristna skolorna var i majoritet och ett tiotal skolor hade islamisk inriktning. Vidare fanns det 29 fristående skolor som hade ”språklig/etnisk inriktning” vilket innefattade exempelvis svensk-finska, svensk-arabiska och svensk-engelska skolor (Skolverket 2003).<sup>8</sup>

Föräldrar och elever har alltså vissa möjligheter att påverka undervisningens innehåll och utformning genom ett aktivt skolval. Skolverket å sin sida har skyldighet att se till att fristående skolor följer de riktlinjer som gäller för det offentliga skolväsendet. Som vi sett handlar det om att elever vid fristående skolor inte ska gå miste om det obligatoriska *kunskapsstoff* som ingår i de kommunala skolornas undervisning. Ett återkommande argument i den skolpolitiska debatten är emellertid att staten dessutom bör se till att fristående skolor inte gör att elever går miste om värdet av en allsidig *social miljö* i skolan. Den så kallade Friskolekommittén menade exempelvis i ett betänkan-

---

<sup>7</sup> I lagens förarbeten anges som skäl att det inte vore förenligt med Sveriges internationella åtaganden att kräva att de fristående skolorna har icke-konfessionell undervisning. Regeringen underströk dock att detta tillägg inte innebar någon inskränkning av kravet att fristående skolor ska motsvara den värdegrund som gäller för det offentliga skolväsendet (Prop. 1995/96:200).

<sup>8</sup> Totalt fanns det enligt Skolverkets databas 617 godkända friskolor som motsvarade grundskolenivån.

de 1995 att friskolor som vänder sig till en viss invandrargrupp riskerar att ”fungera segregerande” (SOU 1995:109:47).

Ett illustrerande exempel på denna synpunkt utgör det överklagande som Örebros kommunstyrelse i januari 1996 lämnade till Skolverket angående beslutet att godkänna den islamiska *Al Elown Alislamiaskolan* som fristående skola. Kommunstyrelsens argument var att inrättandet av en islamisk skola skulle innebära att elever gick miste om de positiva sidorna av en integrerad skolmiljö där barn med olika bakgrund kunde mötas. Genom att inrätta en skola för barn som inte hade en ”svensk” kulturell och språklig bakgrund riskerade man enligt kommunstyrelsen vidare att dessa barn fick svårigheter att tillgodogöra sig nödvändig social, språklig och kulturell kompetens:

En islamisk friskola i Örebro skulle motverka såväl en social och kulturell som en språklig integration. Den här aktuella skolan skulle enligt kommunens uppfattning försvåra både inläring av svenska språket och integrering i det svenska samhället för dess elever. Skolan kommer enligt kommunens förmenande att verka starkt segregerande (citerad i Borevi 1997:65).

Att barn med olika bakgrund bör gå i en och samma grundskola har varit en bärande tanke i svensk skolpolitik under lång tid. Redan i slutet av 1800-talet enades liberaler och socialdemokrater om att försöka eftersträva en gemensam skola för alla barn. Efter andra världskriget reformerades det svenska skolväsendet och år 1962 slopades den gamla folk- och realskolan och ersattes med en enhetlig nioårig grundskola för alla barn i skolpliktig ålder. En central idé med grundskolereformen var att jämlikhet på bästa sätt kunde åstadkommas om barn från olika samhällsklasser integrerades i en skola (Hadenius 1990).

Under invandrapolitikens etableringsfas i början av 1970-talet fastslogs att enhetsskoleprincipen skulle gälla även för invandrarnas barn – de borde med andra ord integreras i den gemensamma svenska skolan. Samtidigt förekom det att invandrargrupper uttryckte önskemål om att sätta sina barn i en skola där det fanns möjlighet att föra vidare den kultur, språk eller religion som man fört med sig till det nya landet. Den invandrapolitiska inriktningen generellt var ju att invandrare borde ges möjlighet till integration utan att för den skull behöva ge upp sin kulturella tillhörighet. Staten borde aktivt stödja invandrarnas möjligheter till kulturbevarande. Samtidigt ville beslutsfattarna ogärna göra avsteg från den integrationslogik som formulerats inom skolpolitikens ram. Införandet av hemspråksreformen, som vi uppmärksammade tidigare, kan i själva verket betraktas som en lös-

ning på de delvis motstridiga målsättningar som formulerades inom invandrapolitikens ram – att både främja integration och kulturbevarande. Om man inom ramen för den svenska enhetsskolan kunde erbjuda en generös undervisning i invandranas modersmål och kultur, borde det vara lättare att hävda att minoritetsskolor utanför det offentliga skolväsendet var onödiga. Inställningen till särskilda minoritetsskolor var dock inte helt konsekvent. Det visar bland annat det faktum att den judiska *Hillelskolan* och några estniska skolor erhöll statsbidrag, helt i strid med gällande principer. Här framfördes dessutom barnens behov av en trygg homogen social miljö med elever som delade samma religiösa och etniska bakgrund som viktigt skäl för att skolorna fick ekonomiskt stöd (Borevi 2002:183–201).

Frågan om vilken effekt som särskilda minoritetsskolor har för elevernas tillgång till en god undervisning och skolmiljö har fortsatt även efter den så kallade valfrihetsreformen i början av 1990-talet. Friskolor som samlar elever från en viss invandrargrupp kan, som vi sett ovan, bedömas som något negativt för elevernas möjligheter att tillgodöra sig grundskolans utbildning. Men man kan också tvärtom hävda att en sådan skola har *större* möjligheter att förmedla kunskaper till eleverna. I en intervjuundersökning som Skolverket genomförde 1997 framgick t.ex. att flera föräldrar som valt att sätta sina barn i en friskola med muslimsk inriktning menade att det där fanns mycket bättre förutsättningar för undervisning i svenska språket, än i de kommunala skolor där barnen annars skulle ha gått. I de kommunala skolor som var aktuella fanns det nämligen mycket få barn med svenska som modersmål, vilket gjorde att det svenska språket trängdes tillbaka eller utarmades (Skolverket 1997:15–17).

### **Föräldrainflytande**

Möjligheten att låta sitt barn gå i en fristående skola torde påverka en förälders upplevda möjligheter till inflytande. Inte minst kanske, om man uppfattar sig själv som tillhörandes en minoritet i samhället. Alltjämt är det dock endast en liten andel av Sveriges grundskoleelever som går i fristående skolor.<sup>9</sup> Det kan därför vara av intresse att studera i vilken mån skolan i allmänhet faktiskt ter sig möjlig att påverka för föräldrar till barn i skolåldern – och särskilt intressant i detta

---

<sup>9</sup> Läsåret 2002/03 undervisades 5 procent av Sveriges skolpliktiga grundskoleelever i fristående skolor (Skolverket 2003).

sammanhang är de skillnader som kan tänkas finnas mellan invandrade och infödda svenskar.

Det är väl belagt i tidigare forskning att människor som invandrat till Sverige tenderar att ha svårare att göra sina politiska röster hörda i samhället. I jämförelse med infödda svenskar utnyttjar invandrade i lägre grad sina politiska rättigheter; exempelvis när det gäller att rösta i allmänna val eller att på andra sätt försöka påverka politiska beslutsfattare (se vidare Adman och Strömblad 2000, och där refererade studier). Men finns det en motsvarande klyfta när det gäller makt och inflytande i vad som har kallats den ”lilla demokratin” – vardagens villkor i form av de roller man som medborgare befinner sig i; exempelvis som anställd, som boende eller som skolbarnsförälder? En misstanke om att så är fallet ter sig inte alltför långsökt, och visar sig också få empiriskt stöd.

Med hjälp av en riksrepresentativ intervjuundersökning, en så kallad medborgarundersökning, som genomfördes under 1997 försökte Demokratirådet bland annat kartlägga samhällsmedlemmarnas upplevda möjligheter till inflytande och försök att påverka de vardagliga livsvillkoren (Petersson m.fl. 1998). Samtidigt kunde man då göra jämförelser mellan olika kategorier i befolkningen. I dessa analyser framträder tydligt det befarade mönstret i fråga om påverkansmöjligheter i den lilla demokratin. De invandrade gav uttryck för en påtagligt mer negativ syn på de egna möjligheterna att utöva inflytande och rapporterade också avsevärt färre faktiska försök att påverka sin situation.

Underlaget för jämförelser baserades i detta fall på genomsnittet av de intervjuades bedömningar och rapporterade påverkansförsök inom samtliga de sociala roller som undersöktes.<sup>10</sup> Denna information ger således inte belägg för att tendenserna är de samma när det gäller förutsättningar för föräldrars inflytande över sina barns skola. Men vid en ny, mer finfördelad, analys av medborgarundersökningens data framgår att denna sfär inte åtnjuter något särskilt skydd mot ojämlika maktvillkor. Av detta material att döma har invandrade skolbarnsföräldrar, i jämförelse med infödda, mindre makt över skolan.

De intervjuade fick i fyra olika avseenden uppskatta sina möjligheter att utöva inflytande över sina barns skolgång. Det gällde undervisningen som sådan, men därtill också skolmiljön, elevernas umgänge och huruvida man ansåg sig ha möjlighet att byta till en annan skola. I samtliga fall visar resultatet att de invandrade föräldrarna

---

<sup>10</sup> För mer information om medborgarundersökningens innehåll och de intervjufrågor som ställdes, se Petersson m.fl. 1998.

anser sig ha sämre möjligheter att påverka – i jämförelse med gruppen infödda svenskar tycker man sig således ha mindre att säga till om när det gäller förutsättningarna för barnens skolarbete.<sup>11</sup>

Samma mönster framträder om sökarljuset vänds från subjektiva uppfattningar om inflytande mot faktiska försök att påverka. I undersökningen ställdes en fråga om huruvida man på något sätt hade engagerat sig i syfte att påverka förhållandena i de egna barnens skola. Sådana initiativ hade tagits av något mindre än hälften av de infödda skolbarnsföräldrarna, mer precist av 47 procent. I gruppen invandrade uppgav dock endast en knapp tredjedel, eller 32 procent, att de hade aktiverat sig på detta sätt.

Initiativ av detta slag bör dock relateras till hur nöjd man är med rådande situation. Det skulle ju möjligen kunna vara så att de invandrade skolbarnsföräldrarna på det hela taget är mer positivt inställda och därför inte tar initiativ för förbättringar i lika hög utsträckning. Svaren på en direkt fråga om upplevt missnöje med barnens skola antyder dock snarare det omvända. Även om skillnaden mellan de båda grupperna är tämligen liten uttrycker de invandrade ett större sådant missnöje än infödda svenskar.<sup>12</sup> Jämförelsen ger därmed inget stöd för misstanken att de invandrade skolbarnsföräldrarna skulle vara mer tillfreds med sakernas tillstånd. Förekomsten av vad som kallats för tyst vanmakt (Pettersson, Westholm och Blomberg 1989:48; Pettersson m.fl. 1998:33–34) tycks därmed vara större i denna grupp. Man avstår från att försöka påverka, inte för att den rådande situationen är tillfredsställande utan för att man tror sig sakna reella förutsättningar att göra sin röst hörd.

Den övergripande bilden förmörkas dessutom ytterligare av tecken på vad man skulle kunna kalla proceduriell ojämlikhet. Bland dem som har tagit initiativ för att försöka påverka skolan anser de invandrade som grupp i mindre utsträckning att de blivit rättvist behandla-

---

<sup>11</sup> Den riksrepresentativa medborgarundersökningen speglade endast de invandrade i relation till denna grupps storlek i befolkningen; av 1460 intervjuade hade 146 invandrat till Sverige. Denna antalsmässiga begränsning blir förstås än mer uppenbar när undergrupper, såsom föräldrar till skolbarn, studeras separat. Detta villkor uppfyllde 31, eller något mer än en femtedel, av de invandrade svarspersonerna. En viss försiktighet är på sin plats när det gäller tolkningar av samband utifrån detta begränsade material. Likväl bör det noteras att skillnaderna mellan grupperna invandrade och infödda är statistiskt säkerställda (på minst 95 procentns säkerhetsnivå) för två av fyra mått på möjligheter till inflytande.

<sup>12</sup> Den fråga som ställdes lød: "I vilken utsträckning har Du under det senaste året haft anledning att känna missnöje med förhållandena i Ditt/Dina barns skola?"

de.<sup>13</sup> Vid sidan om att detta resultat i sig indikerar ett strukturellt missförhållande kan förstås självtilltron tänkas bli försvagad – också i den minoritet bland de invandrade som tar mod till sig och försöker utöva inflytande.

### Maktrelationer i och utanför klassrummet

Att bedriva undervisning på lika villkor i mångfaldens svenska samhälle kan innebära pedagogiska utmaningar av olika slag. Men det kan också handla om hur lärare, och annan skolpersonal, mer allmänt förhåller sig till elever och deras föräldrar. De brister i kommunikation och förståelse som vi ska se exempel på längre fram kan i någon mån kanske förklara de skillnader i makt och inflytande som vi observerat mellan invandrade och infödda skolbarnsföräldrar.

De förhållanden som råder i skolans värld kan därtill reproducera det omgivande samhällets maktstrukturer – inte minst när individer behandlas på olika sätt beroende på vilka kategorier de anses tillhöra. I fokus för *Ann Runfors* bidrag till denna antologi står frågan om hur det svenska samhällets maktrelationer kommer till uttryck i grundskolan. Hennes studie blottlägger ett av integrationspolitikens stora bekymmer: att insatser som förutsätts underlätta integration i själva verket kan komma att motverka sitt syfte.

Lärare i den svenska grundskolan kan mycket väl sträva efter att på bästa möjliga sätt bidra till integrationen av elever med utländsk bakgrund. Runfors visar emellertid hur undervisningen i de skolor som hon har studerat bedrivs med ”det svenska” som självklar referenspunkt. Eleverna förväntas eftersträva kunskaper och färdigheter som lärarna bedömer som viktiga för deras framtida möjligheter. Som Runfors påpekar härstammar bedömningar av detta slag ytterst från etablerade uppfattningar om vad det svenska samhället i dag premierar. Utifrån denna tolkning av vad ”invandrarbarn” behöver riktas fokus på vad denna (konstruerade) kategori av elever *inte* kan, och kanske i än högre grad på vad de *inte är*.

---

<sup>13</sup> För att undersöka hur de som tagit initiativ av något slag upplevde själva proceduren ställdes följande fråga: ”Om Du bortser från resultatet, i vilken utsträckning anser Du då att Du i Dina försök att påverka blivit korrekt och rättvist behandlad?”. Det är här värt att påpeka att trots nedbrytningen av den lilla grupp av respondenter som fick denna fråga (113 personer) är skillnaden mellan de invandrade och de infödda nära nog statistiskt säkerställd (testvärdet ligger på gränsen för statistisk signifikans på 90 procents säkerhetsnivå).

Höga ambitioner till trots riskerar en klyfta att skapas mellan intention och utfall i det vardagliga arbetet i klassrummet. De samhällsliga maktstrukturer som Runfors fann verksamma i skolvardagens samspel kan – på tvärs mot intentionerna – resultera i ett återskapande av en befintlig graderande och skiktande bedömningsstruktur där det som utnämns till ”det svenska” fortsätter att utgöra normen – och de som ”tillskrivs ett invandrarskap” tilldelas en lågt värderad position.

Det är tänkbart att problem av detta slag kan förvärras ytterligare av en ogynnsam social omgivning. Skolor är inte isolerade öar, utan delar av ett lokalt avgränsat sammanhang vars karaktär mycket väl kan tänkas påverka förutsättningarna för kunskapsförmedlingen och för relationerna mellan hem och skola. *Nihad Bunar* uppmärksammar i sitt bidrag skolans roll i så kallade utsatta bostadsområden. Invånarna i sådana bostadsområden är med välfärdsstatens mått mätt oftare fattiga; de tenderar att ha kortare utbildning, lägre inkomster och i större utsträckning vara drabbade av arbetslöshet (se t.ex. SOU 1997:118). Genom den flerdimensionella segregationens egen logik tenderar fattigare bostadsområden också att i högre grad befolkas av människor som har invandrat till Sverige eller är barn till föräldrar som invandrat.

Samband av dessa slag framträder i officiell statistik men uppmärksammas också regelbundet i offentliga utredningar, forskarrapporter och massmedia. Därmed finns en grogrund för territoriell stigmatisering. Vissa områden – och därmed också deras respektive skolor – förknippas regelmässigt med brister, problem och utanförskap. Bunar diskuterar vad han kallar ryktets anatomi, och ger exempel på hur lärare och annan skolpersonal tvingas förhålla sig till det omgivande samhällets föreställningar om den miljö som de verkar i. Personalen på skolan i ”problemområdet” blir frustrerade över att det dåliga ryktet inte låter sig förhindras av faktiska framsteg i arbetet. I hög grad tycks de underliggande stigmatiseringsprocesserna vara utom räckhåll. Som Bunar visar drabbar detta också de utpekade stadsdelarnas barn och ungdomar. Som elever i en skola med dåligt rykte kan de, oavsett hur det faktiskt förhåller sig, uppleva att de får sämre kunskaper än vad de hade fått om deras föräldrar hade flyttat till ett ”bättre” område. Utbildningen kan i praktiken därmed komma att betraktas som mindre värd, såväl av eleverna själva som av andra.

I det segregerade samhället skiljer sig bostadsområden åt, till exempel när det gäller invånarnas socioekonomiska resurser och etniska tillhörighet. Områdena kan som sociala miljöer betraktade därigenom få olika karaktär, vilket i sin tur kan påverka villkoren för människor

som lever och verkar i dem.<sup>14</sup> Dessa strukturella egenskaper kan ha betydelse för individers attityder och beteendemönster – hur jag ser på mig själv påverkas sannolikt av de intryck som jag får i min vardag, till exempel via kontakter med andra i den nära omgivningen. Men med ett liknande resonemang borde också skolmiljöer kunna skilja sig åt vad gäller strukturella egenskaper. Detta kan i förstone framstå som endast ett ytterligare sätt att karaktärisera samma fenomen. Om skolans upptagningsområde har en viss socioekonomisk och etnisk profil kommer ju den också att reflekteras i elevsammansättningen (jfr Dryler 2001:319). Men det är också tänkbart att skillnader mellan skolmiljöer kan framträda även om de skolor som jämförs är belägna i likartade bostadsområden. De strukturella egenskaper som kan ha betydelse – exempelvis för elevernas studieresultat – härrör i sådana fall från vad lärarna gör, snarare än från vilka skolbarnen är. Allt annat lika kan somliga arbetsformer och organisatoriska strategier tänkas vara mer effektiva och ge bättre resultat än andra.

Denna sistnämnda typ av strukturellt betingade skillnader behandlas i det kapitel som *Li Bennich-Björkman* författat. Hon redovisar där resultat från en studie om förutsättningarna att nå framgång i skolor belägna i ”utsatta områden” som ansetts ha låg status. I en skola i Navestad, ett bostadsområde beläget i utkanten av Norrköping, kunde man notera påtagliga förändringar till det bättre under senare delen av 1990-talet. Utan att elevunderlaget förändrades i nämnvärd utsträckning steg betygsgenomsnittet samtidigt som personalen upplevde att skolmiljön blev lugnare och tryggare.

Av studien att döma var den positiva förändringen ett resultat av institutionella reformer. Såväl lärare som elever fick ökat inflytande över det vardagliga arbetet när ansvaret för verksamheten i hög grad decentraliserades. Det innebar dock samtidigt att eleverna i högre grad än tidigare blev utsatta för en mer påtaglig, om än välvillig, kontrollmakt. I det klassläraresystem som infördes blev varje elev mer ”synlig” än tidigare – i ett sådant system är det svårare att smita undan (eller ”flyta med”) men det kan å andra sidan befrämja förutsättningarna att få rätt hjälp när det behövs. Bennich-Björkman konstaterar att det fordras en aktivt stödjande ledning för att lärarnas och elevernas samverkan ska kunna resultera i en (mätbart och märkbart) bättre skola. Skolledningen uppmuntrade lärarna att pröva nya organisationsformer och metoder för undervisningen. Lärarna kan sägas ha fått ökad makt,

---

<sup>14</sup> Antagandet att segregationen får konsekvenser eftersom individer kan påverkas av sin omgivning refereras ofta till med benämningen ”kontextuella effekter”. För en introduktion till detta analytiska perspektiv, se Strömblad 2001.

över såväl sin egen som elevernas arbetssituation. Men detta tycks ha gynnat kunskapsförmedlingen och skulle i förlängningen därmed kunna öka också elevernas maktresurser.

## **Inflytande och integration i utbildningsvägar efter grundskolan**

Vi har hittills diskuterat aspekter på makt och utbildning relaterade till den obligatoriska grundskolans ansvar att förmedla en kunskapsbas till alla barn och ungdomar. Denna utbildning kan som tidigare nämnts betraktas som en medborgerlig rättighet. Men att fullfölja en grundskoleutbildning är även en skyldighet. Barnen måste gå i skolan, både för sin egen och för samhällets skull. Detta senare gäller dock inte för vidareutbildningen. Varken gymnasie- eller högskolestudier är obligatoriska, det är upp till varje elev att själv välja om hon eller han vill nöja sig med endast grundskolans basförråd av kunskaper och färdigheter. Ser man till vilken betydelse gymnasieskolan har för dagens ungdomar för vidare yrkes- och studiekarriärer kan det dock ligga nära till hands att hävda att den i praktiken utgör en del av det som alla bör ha med sig i bagaget.

Ett liknande resonemang skulle kunna föras när det gäller den skolform som vanligen betecknas Svenska för invandrare (SFI). Denna utbildning erbjuds vuxna nyanlända invandrare och syftar, i likhet med vad som gäller för grundskolan, till att ge kursdeltagarna en grundläggande förmåga att kunna agera som självständiga samhällsmedlemmar. Även om utbildningen formellt är frivillig är den kompetens som den är avsedd att förmedla i praktiken nödvändig för att man som individ ska kunna hävda sig på arbetsmarknaden och i samhället i stort.<sup>15</sup>

I denna antologi bidrar *Marie Carlson* med en analys av SFI-utbildningens vardagliga verksamhet. Hon uppmärksammar här olika föreställningar och förväntningar i fråga om vilken slags kunskap som undervisningen bör utmynna i. I det intervjumaterial som analyseras framträder tendenser liknande de som Ann Runfors observerar i sin studie (se föregående avsnitt). Goda intentioner när det gäller undervisning i svenska språket riskerar att bidra till en slags omedveten, och oavsiktlig, underordning. Lärarna tillskriver inte sällan SFI-deltagarna

---

<sup>15</sup> Det kan dessutom finnas starka ekonomiska incitament att delta i SFI-undervisningen. För flyktingar som är i behov av försörjningsstöd ställs det ofta krav på deltagande i denna skolform (SOU 2003:77:113).

en ”traditionell” syn på kunskap som för deras eget bästa bör korrigeras. SFI-utbildarna får i kraft av sin roll som majoritetssamhällets representanter också ett tolkningsföretråde. Detta riskerar i sin tur att befrämja stereotypa uppfattningar om ”vad deltagarna tror är viktigt” på bekostnad av den aktiva dialog om kunskapssyn som centrala styrdokument efterlyser.

Även i det material som Carlson analyserar blir ”det svenska” den självklara normen för samspelet mellan utbildare och de som utbildar sig. SFI-deltagarnas språkliga underläge kombineras i värsta fall med ett upplevt kulturellt underläge. Som framgår i intervjuer kan deltagarna erfaras att de uppfattas som allmänt okunniga och obildade. En fråga som tycks berättigad är om detta i förlängningen också kan få negativa återverkningar på deras självkänsla.

När vi här intresserar oss för kunskap och integration finns också behov att uppmärksamma utbildningssystemets överkurs: högskole- och universitetsvärlden. I takt med utvecklingen mot ett allt mer tekniskt avancerat kunskapssamhälle ökar kompetenskraven inom snart sagt alla delar av arbetsmarknaden. Därmed torde det också finnas behov av fler högskoleutbildade medborgare. En viktig fråga är dock om denna utveckling ackompanjeras av jämlika villkor för invandrade och infödda svenskar. En högskoleutbildning förmedlar värdefulla resurser utöver den obligatoriska skolans basnivå och befrämjar individens förutsättningar att göra karriär, i yrkesliv och samhällsliv.<sup>16</sup> Systematiska skevheter härvidlag riskerar därför att också långt fram i tiden få genomslag i form av ojämlika villkor.

Ett enkelt mått på utbildningsnivå är det antal år som en given individ har utbildat sig, inom det obligatoriska såväl som det frivilliga skolsystemet. I den medborgarundersökning från 1997 som vi tidigare refererat till ställdes en fråga om just detta. Som man kan förvänta sig framträder betydande skillnader då denna information relateras till olika kategorier i befolkningen. Utbildning är en ojämnt fördelad resurs. I detta sammanhang förtjänar det dock att påpekas att ojämlikheten inte tycks hänga samman med huruvida en individ har invandrat eller ej. Med nyss nämnda mått mäts uppvisar nämligen de invandrade, åtminstone i slutet av 1990-talet, i genomsnitt samma utbildningsnivå som de infödda.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Utbildningsfaktorns positiva inverkan på individers politiska engagemang hör till den politiska sociologins bäst belagda samband (jfr Petersson m.fl. 1998:88–89).

<sup>17</sup> Enligt 1997 års medborgarundersökning hade de invandrade i genomsnitt 11,8 utbildningsår bakom sig; motsvarande uppgift för de infödda var 11,6 år (Adman och Strömblad 2000:59: not 42). Utvecklingen under 1990-talet karaktäriserades i detta specifika avseende av en utjämning mellan dessa båda grupper. Mer precist steg den

När det gäller de reella möjligheterna att få tillgång till högre utbildning är det dock motiverat att rikta fokus mot de yngre generationerna. Människor som i vuxen ålder har invandrat till Sverige har en mängd olika erfarenheter av utbildning i andra länder. Som antyds redan av den enkla jämförelsen i fråga om utbildningstidens längd har många invandrade personer haft fleråriga akademiska studier med sig i bagaget. Men hur gestaltar sig situationen för de invandrade som kommit till Sverige som barn och ungdomar; och i vilken mån skiljer sig villkoren för potentiella studenter som har infödda respektive invandrade föräldrar?

Frågan om det råder ”etnisk snedrekrytering” till högre utbildning i Sverige behandlas i denna bok av *Joakim Palestro* och *Crister Skoglund*. Som dessa författare visar ger tillgänglig statistik emellertid inte något glasklart svar. Vid en översiktlig jämförelse tycks infödda ungdomar, vars föräldrar också är födda i Sverige, lättare komma igenom högskolans portar än ungdomar som har utländsk bakgrund. Andelen yngre högskolestuderande (18–29 år) är klart lägre bland de invandrade än bland infödda svenskar. Palestro och Skoglund påvisar dock avsevärda skillnader mellan invandrargrupper, med avseende på nationellt ursprung. Ungdomar från vissa länder är representerade på högskolor och universitet i samma utsträckning som infödda svenskar. Samtidigt kan man dock notera att inga ”enkla” mönster framträder i materialet. Det verkar till exempel inte vara så att trösklarna blir högre ju längre bort från Sverige man har sitt ursprung, vilket man skulle kunna befara utifrån misstanken att människor som invandrat från länder i tredje världen i högre grad utsätts för diskriminering.

Vidare antyder förhållandevis färsk statistik att utvecklingen går mot ökad jämlikhet. I enlighet med att antalet utbildningsplatser har ökat under senare år studerar en större andel ungdomar än tidigare på högskolor och universitet. Vid en jämförelse av här aktuella kategorier framkommer det dock att ökningen av andelen studerande tycks gå snabbare bland ungdomar med utländsk bakgrund.

Bakom denna utveckling kan man skönja ett ökat intresse och engagemang för social och etnisk mångfald inom det svenska högskoleväsendet. I detta avseende tycks en hel del ha hänt bara under 2000-talets första år. Palestro och Skoglund finner en betydande attitydförändring när de granskar de olika lärosätenas så kallade mångfaldsplåner från 1999 respektive från 2003. Sett till vad som går att läsa ut i dessa officiella policydokument har principiella invändningar och

---

genomsnittliga utbildningsnivån i gruppen infödda svenskar, och därigenom försvann den skillnad till de invandrades fördel som kunde noteras under 1980-talet.

motstånd snarast förbytt i en högst välvillig inställning, när det gäller ”aktiv rekrytering”. Bland de ansvariga i högskolesystemet tycks man således bli mer överens om att extra insatser behövs – och bör genomföras – för att samhällets framtida eliter bättre ska avspegla mångfaldens Sverige.

Det är förstås en öppen fråga hur väl dessa integrationspolitiska intentioner får genomslag också i högskolans vardag. I vilken mån behöver såväl kunskapsstoffet som själva undervisningen anpassas för att ”nya” grupper av studenter på allvar ska uppleva sig välkomnade till högskolan. Vilka formella, och informella, förkunskaper måste den akademiska världen ompröva?

I antologins avslutande kapitel belyser *Annick Sjögren* hur det arbete som syftar till ökad social och etnisk spridning kan gestalta sig i praktiken. Hon tar sin utgångspunkt i mångfaldens utmaningar för skolväsendet i stort. Med grupper av studerande på alla nivåer som skiljer sig avsevärt i fråga om etnisk och socioekonomisk bakgrund ställs krav på institutionell förnyelse. Att ”förnya” kan dock vara lättare sagt än gjort i system som ”hittills fungerat bra”. Den befintliga lärarkårens handlingsutrymme begränsas i hög grad av den trögrörliga institution som skolan utgör.

I praktiken kan det också upplevas som svårt att ifrågasätta – och ompröva – invanda sätt att arbeta och förhålla sig till eleverna. Sjögren föreslår emellertid att vägen mot en mer reellt accepterad mångfald i skolväsendet skulle kunna gå via den högre utbildningen. Om högskolans lärarutbildningar tar ansvar för förändringsarbetet bör morgondagens lärare kunna stå bättre rustade att undervisa elever med olika etnisk och kulturell bakgrund på jämlika villkor.

På Södertörns högskola startade 2002 en ny lärarutbildning med interkulturell inriktning. Sjögren beskriver hur förutsättningarna inför detta ambitiösa projekt var goda – här fanns såväl intresse och engagemang i kollegiet som tid för helhetsplanering av ett helt nytt program. Utbildningen lockade glädjande nog en mångfald av nya studenter – som skilde sig avsevärt såväl i fråga om etnisk, social och språklig bakgrund som med avseende på tidigare akademiska erfarenheter. Men detta innebar samtidigt pedagogiska utmaningar och svårigheter av just det slag som de blivande lärarna själva skulle få särskilt goda förutsättningar att klara av i sitt framtida yrkesliv. Entusiasm och väl genomtänkta kurser till trots uppstår betydelsefulla kommunikationsproblem när det gäller lärarnas krav på studenterna – och omvänt.

Frågorna är som synes både många och komplexa när det gäller utbildningsväsendets roll i mångfaldens Sverige. Bortom författningarnas högtidliga formuleringar om lika villkor vet vi att verkligheten uppvisar systematiska skillnader i makt och inflytande också i skolans värld. Hur man mest effektivt åtgärdar ojämlikhet är, som så ofta, en fråga som varken har något enkelt eller entydigt svar. I den här boken försöker vi emellertid belysa hur olika strukturella och institutionella förutsättningar kan inverka – både i positiv och negativ bemärkelse – när det gäller fördelningen av maktresurser. De områden som behandlas är viktiga att uppmärksamma. Inte minst för att författarna identifierar mekanismer som i förstone är mindre uppenbara, men likväl kan visa sig vara högst betydelsefulla för vår syn på hur kunskap kan befrämja integration.

## Referenser

- Adman, Per och Per Strömblad. 2000. *Utanför demokratin? Del 3. Resurser för politisk integration*. Norrköping: Integrationsverket.
- Borevi, Karin. 1997. ”Religion i skolan.” i Ingvar Svanberg och Pia Karlsson. red. *Religionsfrihet i Sverige. Om möjligheten att leva som troende*. Lund: Studentlitteratur.
- Borevi, Karin. 2002. *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Dryler, Helen. 2001. ”Etnisk segregation i skolan. Effekter på ungdomars betyg och övergång till gymnasieskolan.” i Johan Fritzell och Joakim Palme. red. *Välfärdens finansiering och fördelning. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut (SOU 2001:57)*. Stockholm: Fritzes.
- Hadenius, Karin. 1990. *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hansegård, Nils-Erik. 1968. *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Hyltenstam, Kenneth och Veli Tuomela. 1996. ”Hemspråksundervisningen.” i Kenneth Hyltenstam. red. *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Marshall, Thomas Humphrey. 1950. ”Citizenship and social class.” i T. H. Marshall. *Citizenship and class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petersson, Olof, Jörgen Hermansson, Michele Micheletti, Jan Teorell och Anders Westholm. 1998. *Demokrati och medborgarskap. Demokratirådets rapport 1998*. Stockholm: SNS Förlag.
- Petersson, Olof, Anders Westholm och Göran Blomberg. 1989. *Medborgarnas makt*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Prop. 1968:142. Regeringens proposition 1968:142, *Angående riktlinjer för utlänningspolitiken m.m.*
- Prop. 1995/96:200. Regeringens proposition 1995/96:200, *Fristående skolor m.m.*
- Riksdagsprotokoll 1976:141.
- Skollagen. SFS 1985:1100. *Skollag (1985:1100)*.
- Skolverket. 1996. *Att välja skola – effekter av valmöjligheter i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. 1997. *Barn mellan arv och framtid. Konfessionella, etniska och språkligt inriktade skolor i ett segregationsperspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2002. *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2003. *Fristående skolor. Information*.  
[[http://www.skolverket.se/friskolor/information/fristaende\\_skolor.shtml](http://www.skolverket.se/friskolor/information/fristaende_skolor.shtml) 2003-11-16 23:44; [http://www3.skolverket.se/friskola03/2003-11-19 10:16](http://www3.skolverket.se/friskola03/2003-11-19%2010:16)].
- SOU 1995:109, *Likvärdig utbildning på lika villkor*. Slutbetänkande av Friskolekommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:118, *En tydligare roll för hälso- och sjukvården i folkhälsoarbetet*. Delbetänkande av Kommittén om hälso- och sjukvårdens finansiering och organisation (HSU 2000). Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:77, *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Betänkande av Sfi-utredningen. Stockholm: Fritzes.
- Strömblad, Per. 2001. "Att studera segregationens konsekvenser." i Lena Magnusson, red. *Den delade staden – segregation och etnicitet i stadsbygden*. Umeå: Boréa Bokförlag.

## 2. ”När blir man svensk?” – om hur *skilda* möjligheter skapas i skolvardagens samspel

*Ann Runfors*

Under senare decennier har en kör av röster talat om att befrämja integration mellan ”invandrare” och ”svenskar”.<sup>1</sup> Trots detta har åtskillnaden mellan dessa kategorier befästs och förstärkts. Trots diskussioner, utredningar och åtgärder rapporterar såväl media som forskning om segregation och underordning av den grupp människor som kallas invandrare (se t.ex. Reyes och Wingborg 2002). Hur kan denna paradox förstås? Vad är det som händer mellan välmenande integrationsambitioner och de resultat som rapporteras? I den här artikeln ska jag belysa denna problematik genom att visa hur den gestaltar sig på några konkreta arenor – tre grundskolor i Stockholms utkant där jag utförde fältstudier i samband med mitt avhandlingsarbete (Runfors 2003).<sup>2</sup>

I offentlig debatt kopplas underordning och diskriminering gärna ihop med avsiktligt uppsåt. Ofta utnämns specifika individer eller kategorier till bärare av dessa diskriminerade intentioner. Här visar jag dock hur *allmänt omfattade* ambitioner att *inkludera* i slutändan paradoxalt nog kan resultera i *oavsiktlig* diskriminering och underordning. Det är alltså strukturell diskriminering som står i fokus här – sådana komplexa underordningsprocesser som sammantaget alstras när samhällsliga strukturer omsätts i praktiker. Genom en nära beskrivning av det som hände på de studerade skolorna belyser jag hur aktörer som uttrycker välvilliga avsikter och verkar för integration trots detta kan

---

<sup>1</sup> I samband med tillsättandet av den integrationspolitiska maktutredningen år 2000 utnämnde dåvarande integrationsminister Ulrica Messing till och med ”ett Sverige för alla oavsett etnisk och kulturell bakgrund” till ”en av Sveriges viktigaste framtidsfrågor”. (Pressmeddelande från Kulturdepartementet den 14 september 2000).

<sup>2</sup> Den här artikeln baserar sig där inte annat anges på min avhandlingsstudie *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan* (Runfors 2003) och på de fältstudier jag utförde i samband med denna.

komma att medverka till att åtskilja och underordna de grupper de vill hjälpa.<sup>3</sup>

Den undersökta praktiken fungerar inte bara som exempel för att belysa vad som kan hända i mellanrummet mellan integrerande avsikter och exkluderande effekter. Som vi ska se tydliggör den att termerna invandrare och integration beskär våra synfält och vidare att begreppen tenderar att användas med olika, motsägelsefulla innebörder.

## Skolorna som projektionsytor och strukturverkstäder

Grundskolan utnämns ofta – jämte arbetsmarknaden och bostadsmarknaden – till en av de samhällsarenor där integration ska äga rum (jfr t.ex. Rapport integration 2002). Det är en institution som ska distribuera den grundläggande, generella och standardiserade massutbildning som är tänkt att omfatta alla i den moderna staten. Där förmedlas kunskaper, men också normer, värderingar och beteendemönster. Där ska barn formas till individer och samhällsmedborgare. Grundskolor blir därigenom projektionsytor för kraftfulla idéer om vad utbildning som företeelse bör göra med barnen och, genom barnen, med samhället. De är arenor där samhälleliga visioner, värderingar, kategoriseringsprinciper och bedömningsskalor avspeglas och synliggörs. De är arenor där frågor om hur individer bör leva och hur samhället bör se ut bearbetas, där frågor om vad som är normalt och avvikande, önskvärt och oönskat aktualiseras.

Skolor är med andra ord platser där barn möter samhällsstrukturer, men också ett slags verkstäder där strukturerna används, omsätts, återskapas och omskapas. Det som hände på de studerade skolorna kan alltså berätta om sociala strukturer i vårt samhälle, samt även tydliggöra vad dessa strukturer *gör* när de omsätts i samspel människor emellan.

---

<sup>3</sup> Analysen är inspirerad av tankegångar och begrepp hämtade från Anthony Giddens struktureringsteori (Giddens 1979, 1981, 1984, 1991a, 1993; Brante 1989; Bryant och Jary 1991a; Cohen 1989; Johansson 1995a, 1995b; Kilminster 1991; Knorr-Cetina 1981). Det är en konstruktivistisk teori om hur sociala aktiviteter tenderar att både återskapa och förändra de omständigheter som genererade dem. Struktur definieras där *både* som de verktyg människor använder i sitt handlande *och* som resultatet av handlandet. Utgångspunkten är att det sociala livet är dubbelsidigt, att strukturskapandet är förlagt till den sociala praktiken – vilket innebär att det är det etnografiska studiet av vardagsliv som kan synliggöra struktureringsprocesser.

Skolor är också institutioner där kontraproduktion blir speciellt tydlig – det vill säga där intentioner ofta får motsatta effekter (se t.ex. Giddens 1993:138–145). Eller som Kurt Liljequist (1994:231) uttrycker det: "Att arbeta i skolan är att gå efter annan komma till korta, att erfara att den bästa föresats kan bli något annat än vad som avsetts."

De skolor jag studerade var tre kommunala låg- och mellanstadie-skolor i olika men angränsande förorter. Att beskriva dessa förorter och skolor har sina problem. Beroende på vilka källor man använder och vilka aspekter man lyfter fram exponeras nämligen skilda bilder. Svenskt offentligt statistiskt material är inriktat på sociala och socio-ekonomiska faktorer och synliggör förortsbornas sociala utsatthet.<sup>4</sup> Så talar kommunens siffrorna vid 1990-talets mitt om hög arbetslöshet, låg utbildningsnivå och en ung befolkning där många var födda utomlands eller hade utländsk bakgrund (Områdesbeskrivningar 1996).<sup>5</sup> Däremot bokförs inte etniska identifikationer i den offentliga statistiken, vilket innebär att vissa sociala sammanhang förortsborna faktiskt ingick i osynliggjordes – som till exempel etniska nätverk och transnationella gemenskaper (se t.ex. Jacobsson 1995a, 1995b). I skolornas elevsammansättning avspeglades dock dessa olika aspekter. Där gestaltades socioekonomisk utsatthet såväl som etnisk komplexitet och transnationell rörlighet.

Under ett sjuttioal skoldagar, spridda över fem terminer, vistades jag i dessa skolor och studerade de skolanställda och deras samspel med de elever som de benämnde invandrarbarn. Jag besökte, intervjuade och samtalande med ett femtiotal lärare och intresserade mig för hur de i tal och andra handlingar relaterade *till* "invandrarbarnen", men också för hur de talade *om* dessa elever.<sup>6</sup> För att påminna läsaren om att texten inte uttalar sig om individer eller grupper utan behandlar de processer där kategorin invandrarbarn (och indirekt kategorin

---

<sup>4</sup> Som allt annat är statistik kultur- och samhällsprodukter. Siffror och de mönster de skapar bygger på ett urval variabler som sedan sorteras. Skilda utsnitt av verkligheten och skilda sorteringsprinciper ger skilda bilder. Svensk statistik kan beskrivas som en del av det moderna projektets kartläggning och den moderna välfärdsstatens strävan att åtgärda klassbaserad skiktning och sociala problem.

<sup>5</sup> Uppgifterna avser 1994, det år den sista och längre fältvistelsen påbörjades. Då var enligt samma källa 43 procent av kommunens invånare födda utomlands – flertalet i Turkiet, Finland, Chile, f.d. Jugoslavien eller i olika arabisktalande länder. Om man till dessa lägger dem som var födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar så hade 65 procent av kommunens invånare utländsk bakgrund.

<sup>6</sup> Vid sidan av fältvistelserna på de tre grundskolorna intresserade jag mig för mediematerial samt medverkan i andra sammanhang där de fenomen jag intresserade mig för gestaltade sig – som seminarier, fortbildningsdagar och återkopplingssituationer (se vidare Runfors 2003:42–54, 288).

svenska barn) skapas och fylls med innebörd använder jag uttryck som *kategorin invandrarbarn, de som kallades invandrarbarn* och så vidare. För att inte tynga framställningen skriver jag dock emellanåt ”invandrarbarn” där citationstecknen får utgöra påminnelsen om att det här handlar om konstruktionen av kategorier.

Jämfört med skolornas etniskt heterogena elevklientel var de undersökta lärarna en påfallande homogen församling. Majoriteten var svenskfödda och definierade sig själva som svenskar. Även om de tycktes ha en aning klassblandad bakgrund så tillhörde de alla genom lärarjobbet också ett socialt mellanskikt. Dessa lärare manövrerade i en komplex verklighet där många av vår tids debatterade samhällsfrågor relaterade till immigration och integration gestaltades. I sitt arbete brottades de med frågor om hur lika möjligheter skulle kunna förverkligas för barn med olika villkor. De bearbetade frågor om vad kultur egentligen är, vilken kulturell mångfald som bör respekteras och uppmuntras och om hur samlevnaden i ett mer blandat Sverige borde se ut. I artikeln får vi möta bland andra Birgitta som är lärare i svenska som andraspråk och Anna som är utbildningsledare, det vill säga pedagogiska ledare och länk mellan lärarna och skolledare/rektorer.<sup>7</sup>

Det första som slog mig i mötet med lärarna på dessa skolor var deras stora engagemang för eleverna. Trots arbetsvillkor som många skulle definierat som mycket problematiska talade flertalet om utmaningar. De letade oförtröttligt efter nya sätt att hantera den föränderliga skolvardagen för att kunna verka för ”barnens bästa”. Med ett jämlikhets- och rättvisepatos för ögonen kämpade de för att ge ”invandrarbarnen” ”samma möjligheter” som ”svenska barn” att ”klara sig” i ”samhället”.

Lärarna lyckades säkerligen också bidra till att hjälpa många elever. Här skall jag dock upphålla mig vid de processer där de som kallades invandrarbarn – på tvärs mot lärarnas ambitioner – kom att åtskiljas och placeras i en underordnad position. Genom att belysa sådana åtskillnads- och underordningsprocesser hoppas jag skapa grund för reflektion och diskussion – och därmed också i förlängningen för förändring.<sup>8</sup> De underordningsprocesser som framträdde i skolorna var kopplade till sociala bedömnings- och statushierarkier – strukturer som inverkar på människors möjligheter genom att de

<sup>7</sup> De lärare som namnges i texten figurerar under pseudonymer.

<sup>8</sup> På så sätt kan min forskaragenda sägas överlappa de studerade lärarnas agenda och önskan om underlag för att motverka elevers skolmisslyckanden samt framtida ojämlikhet.

påverkar deras sociala anseende. På följande sidor ska jag belysa dessa underordningsprocesser närmare.

## Kategorin invandrarbarn – de ojämlika, de osvenska

En typ av strukturer människor använder för att hantera och ordna sin omgivning är sociala kategorier. När man kategoriserar sammanför man människor utifrån karakteristika som tillskrivs dem. Det är något som pågår ständigt och överallt och är ett allmänmänniskt sätt att skapa ordning i omvärlden, bemästra vardagen och att göra den begriplig. Framför allt är det ett sätt att sortera och hantera variation (se t.ex. Hedin och Tydén 1998; Berge 1998). Kategoriseringar är sociala och kulturella konstruktioner. Därmed berättar de om det samhälle där de brukas. Men kategoriseringar säger inte bara något. De *gör* också något. Som jag ska visa här styr de våra blickar och formar våra erfarenheter.<sup>9</sup>

I skolorna fanns ett motstånd mot att kategorisera och att benämna eleverna med grupprelaterade epitet. Lärarna ville hellre individualisera. De ville helst inte särskilja olika elevkategorier och många var uttalat emot att sammanföra och enhetliggöra barn med hänvisning till deras ursprung. Men tillvaron är svår eller snarare omöjlig att hantera utan hjälp av kategorier av något slag. En vanlig kategorisering i skolorna var "invandrarbarn".

Invandrarbarn är en avledning av den högfrekventa men sällan preciserade termen invandrare. Det är en klassificering som tenderar att reproducera antagnaden om identifikation som bygger på en "antingen eller"-logik, medan de mångfasetterade "både- och"-identifikationer som människor tenderar att utveckla i migrationens fotspår faller utanför synfältet (se t.ex. Povrzanovic' Frykman 2001; Kearney 1995).

På skoladministrativ nivå likväl som i den vardagliga praktiken tenderade alla barn som inte hade svenska som modersmål att grupperas under denna etikett. Två av skolorna hade 90–95 procent elever med annat modersmål än svenska och modersmålsundervisningen gavs där på 23 respektive 24 språk. Den första klass jag besökte hade elever som i sina hem förutom svenska talade turkiska, kurdiska, syrianska, arabiska, urdu, polska, finska, spanska, kantonesiska, ungerska och engelska. Alla dessa elever blev med den ovan nämnda kategoriseringsprincipen alltså definierade som "invandrarbarn". Vid sidan av

---

<sup>9</sup> Erfarenheter ses här som upplevelser som tolkats och därmed givits mening.

ett annat modersmål än svenska förenades denna heterogena samling elever bara av att det i deras familj eller släkt fanns upplevelser av transnationell förflyttning och erfarenheter formade någonstans utanför Sveriges gränser. Som vi kommer att se innebar den uppmärksamhet som riktades mot denna kategori dock att de kom att *få* gemensamma erfarenheter i Sverige – erfarenheter av att i möten med omgivningen beskrivas, tolkas och bemötas som invandrarbarn.

När lärarna talade om ”invandrarbarnen” gjorde de det i relation till de elever som ibland omtalades som ”vanliga barn”, men oftare ”svenska barn”. Och benämningen invandrarbarn visade sig i praktiken fungera som en samlande benämning, inte bara på elever med annat modersmål än svenska utan just på alla de elever som inte definierades som ”svenska barn”.

Då jag i ett tidigt skede av mina fältstudier besökte Birgittas klassrum åskådliggjordes vad som skulle visa sig vara en återkommande tendens i undervisningen – att lärarna oftast koncentrerade sig på det som de uppfattade som *förenande* för den brokiga samling elever de hade – nämligen upplevelsen av dem som icke-svenska och i avsaknad av svenskdefinierade erfarenheter och kompetenser.

Birgitta undervisar en grupp på sju elever ur skolans två fjärdeklasser. Hon förklarar för mig att det är invandrarbarn som har svårt att hänga med i den vanliga undervisningen på grund av svenskan. Därför kommer de till henne för att få svenska som andraspråk – anpassad undervisning i allt utom bild, slöjd och idrott. I gruppen finns fyra flickor och tre pojkar. Jag frågar om barnens bakgrund. Birgitta säger att fem är födda i Sverige av föräldrar med turkisk bakgrund, men att hon egentligen inte vet om några av dem ”har kurdisk identitet”.

– Det är lite samma sak för mig.

De två övriga eleverna kom till Sverige för något år sedan, från Polen respektive Bangladesh. En modersmållärare i turkiska är med på lektionen. Han sitter bland barnen och översätter emellanåt det Birgitta säger till den pojke han har bredvid sig.

Lektionen handlar om ”Skåne-bondens gård”, jordbruk och boskapsskötsel. Birgitta går igenom vad de olika husen på en bondgård i Skåne kallas och hur de olika maskinerna som används i jordbruket benämns. Det slår inte riktigt an hos barnen. De har svårt att ta till sig och komma ihåg ord som boningshus och skördetröska.

Birgitta övergår efter ett tag till vad man kanske kan kalla jordbruket som affärsdrivande verksamhet. Hon berättar att hon förberett lektionen genom att ringa och tala med släktingar som är bönder. Nu handlar det om vad grisar kostar i inköp, kontra vad de griskultingar som föds upp kan ge för inkomster.

Det här tycks intressera flera av barnen lite mer. När det blir tal om mjölkpriser vet en kille precis vad en liter mjölk kostar. Och temat vad bonden får för mjölken kontra vad den kostar i affären verkar också fånga pojkarna en aning, tänker jag medan Birgittas redogörelse löper vidare.

Efter halva lektionen har barnen helt tappat koncentrationen. Birgitta, som tidigare log med hela ansiktet, ser plågad ut och blir alltmer otålig. Efter en stund vänder hon sig, lite frustrerat, till modersmålläraren och säger att hon är osäker på om barnen förstår språket. Hon uppmanar honom att "ta allt på turkiska". Han gör dock inga åtbörder att efterkomma önskemålet. Det enda som händer är att barnen med detta modersmål övergår till att tala med varandra på turkiska. Lektionen avslutas med att eleverna får i läxa att till nästa gång lära sig de fyra sädeslagen på svenska.

Två veckor senare besöker jag Birgitta och hennes lilla undervisningsgrupp i svenska som andraspråk igen. Det är första dagen efter sportlovet och även första lektionen. Idag är bara tre av de sju barnen närvarande. Övriga har slöjd med sin vanliga klass. På schemat står matematik, men Birgitta ber barnen sätta sig på en orientalisk matta som ligger i ena delen av klassrummet. Hon säger att alla ska få berätta om vad de gjort på sportlovet. En flicka säger att hon ägnat en stor del av veckan åt att dansa kurdiska danser. Hon har också helt ensam åkt till en kompis som bor i innerstaden. Birgitta hugger tag i det senare och säger något uppskattande om att det är viktigt att ta sig utanför förorten. En pojke säger att han mest spelat fotboll, men också gått till den lokala simhallen. Birgitta ger utan kommentarer ordet vidare till den sista pojken. Också han har simmat och spelat fotboll. Sen har han varit i Småland dit han åkt med tåg. Nu ser Birgitta mycket nöjd ut. Vistelsen i Småland och tågresan får mycket uppmärksamhet.

– Det är bra att komma ut i Sverige och se hur det är där. Och det viktigt att åka riktigt tåg, säger hon uppmuntrande.

Kategorin invandrarbarn bildade tillsammans med "svenska barn" ett motsatspar som på ett grundläggande sätt påverkade skolpraktiken. Klassificeringen fäste uppmärksamheten på vad de förra saknade i förhållande till de senare. Ambitionen blev, liksom i exemplet ovan, att utrusta "invandrarbarnen" med sådant som uttalat eller underförstått syftade på erfarenheter av "det svenska" och av "det riktiga Sverige", utanför den "svenskglesa" förorten.<sup>10</sup> Målet var att barnen skulle "klara sig", som lärarna ofta uttryckte saken – där uttrycket klara sig vanligtvis syftade både skolgången och en vidare framtid.

---

<sup>10</sup> "Det svenska" är ett uttryck som återkommer i texten. Det syftar just på de innebörder lärarna knöt till svenskhet och till de svenskdefinierade erfarenheter och kompetenser de menade att barnen behövde.

Bruket av invandrarbegreppet ses emellanåt som uttryck för idéer om ”invandrarnas” annorlunda kultur (jfr t.ex. Ålund och Schierup 1992:10f; Ehn 1992:4). De skolanställdas användning av benämningen var dock inte ämnad att rikta blicken mot barnens specifika nationella ursprung eller etniska identifikationer. De var snarare i bästa välfärdsanda inriktade på dessa elever som några som behövde tillföras extra resurser – för att i enlighet med skoldirektiv och politiska mål få lika möjligheter att uppnå skolans kunskapsmål, bli integrerade och jämlika.<sup>11</sup>

Men lärarnas välmående avsikter fick, i kombination med klassificeringsprinciperna, oavsedda konsekvenser. En var att likheter mellan den heterogena samlingen elever som kallades invandrarbarn frammanades. De etniskt och språkligt heterogena skolorna framstod till exempel som homogena och som dominerade av en kategori, invandrarbarn, och den klass jag berättade om tidigare beskrevs som en klass med ”bara två svenska barn och resten invandrarbarn”.

En annan konsekvens var att olikheterna eleverna sinsemellan doldes. Precis som i exemplet från Birgittas klassrum tilldelades elevernas erfarenheter och perspektiv sällan någon positivt laddad innebörd, utan tenderade att osynliggöras genom att de helt enkelt fick passera obemärkt förbi. När kategorin invandrarbarn konstruerades i förhållande till ”svenska barn” blev de olika eleverna sammanförda med hänvisning till ursprung – ett icke-svenskt ursprung. Barnens bakgrund och identifikationer så som det erfors av dem själva tenderade med andra ord att hamna utanför uppmärksamhetens ljus, medan omgivningens definitioner av dem som avvikande från normen hamnade i centrum. De blev avindividualiserade och precis det lärarna ville undvika pekades ut – nämligen skillnader i härkomst.

”Invandrarbarn” var alltså en beteckning som *gjorde* något – som fick konsekvenser. Termen enhetliggjorde och annorlundagjorde genom att definiera dessa elever som homogent osvenska. Precis som etiketten invandrare utnämnde benämningen invandrarbarn i praktiken alltså dem som uppfattades som främlingar i en föreställd svensk gemenskap (jfr t.ex. Hertzberg 2003; Thörn 2002).<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Social kategorisering är inte bara kopplat till sortering utan också till fördelning, av samhälleliga rättigheter och skyldigheter. Välfärdsinsatser bygger på att människor med hjälp av kategorisering sorteras och ordnas i identifierbara målgrupper (Berge 1998:616f). Så har klassificeringen invandrarbarn varit verktyg för att fördela extra skolinsatser som studiehandledning och undervisning i modersmålet samt undervisning i svenska som andraspråk.

<sup>12</sup> Begreppet *föreställd gemenskap* myntades av Benedict Anderson (1983) för att beteckna nationella gemenskaper och lyfta fram att denna typ av grupptillhörighet till

## Integration – utjämning och blandning

En annan typ av strukturer som bidrar till att ordna tillvaron är visioner, det vill säga framtidsinriktade idéer om hur världen borde se ut. Vid mina skolbesök blev det mycket tydligt hur visioner strukturerade såväl ambitioner som problembilder. Jag mötte en yrkesgrupp indragen i ett oavbrutet internt debatterande. Men en närmare granskning visade att diskussionerna till största delen bestod i meningsutbyten kring pedagogiska metoder, medan det bakom dessa oenigheter fanns en fond av samstämmighet. De heta ordväxlingarna kring hur man borde gå till väga i undervisningen fördes mot bakgrund av just delade visioner som tog sig uttryck i likartade övergripande ambitioner, problembeskrivningar, förståelser och handlingsstrategier.

En helt överskuggande vision var att *integrera* "invandrarbarnen". Integration är också ett centralt mål i svensk politik och ett återkommande ämne i samhällsdebatten. Vanligtvis används termen utan närmare definition och får på ett obestämt sätt beteckna den eftersträvade sociala ordningen (jfr Olsson Hort 1992; Popoola 2002). Underförstått är det den nationella ordningen som åsyftas och debatten förs inom en ram som osynliggör sådana transnationella och globala livsformer som senare tiders migrationsforskning pekat på – gemenskaper som blomstrar över nationsgränser och så gott det går ignorerar geografiska avstånd (se t.ex. Olsson och Grandin 1999; Glick Schiller och Basch 1995; Clifford 1994).

Det jag fann i de studerade skolorna var tolkningar av integration som rörde sig inom en nationell tolkningsram och som påminner om dem Sven E Olsson Hort (1992:71) uppdagade i sin analys av svensk samhällsdebatt och välfärdspolitik. Dessa sammanfattar han i nyckelorden utjämna och blanda, där *utjämna* står för visionen om att reducera sociala avstånd och skillnader mellan individer och grupper i samhället och *blanda* står för visionen om att skapa mötesarenor där människor av olika kategorier kan interagera.

---

stor del grundar sig på identifikation med abstrakta kollektiv, på samhörighetskänslor med människor man inte har eller kommer att ha någon kontakt med. Alla gemenskaper som inte enbart bygger på ansikte mot ansikte relationer kan som Anderson påpekar (1983:15) betraktas som föreställda (se även Eriksen 1998:130–132).

## **Att reducera avstånd och skillnader människor emellan**

Integration som det övergripande samhällsideal Olsson Hort (1992) beskriver och som det tolkades i skolorna kan alltså delas upp i två interrelaterade visioner – integration som utjämning och integration som blandning. Om vi börjar med den förra så är detta alltså ett ideal inte bara på skolans område utan också i det svenska samhället i stort. Så syftar parollen ”en skola för alla” på målet ”en likvärdig skola för alla” – och ytterst på idén om massutbildning som ett verktyg för att via kompensation nå samhällspolitiska mål som just utjämning.

Som en följd av denna vision har skoldebatten ofta fokuserat på variation mellan elever – olikheter som ska kompenseras för att nå mål som utjämning, likvärdig utbildning och allas lika möjligheter. Olika typer av skillnader har dock stått i centrum under olika tider. Vid sidan av olikheter i begåvning har diskussionen handlat om elevers skilda klassbakgrunder och socioekonomiska villkor samt om könsskillnader (se t.ex. Richardson 1999:89). Även betydelsen av elevers bostadsort har stått i fokus, där staden med dess livsformer och utbud ansetts innehålla fler möjligheter än glesbygden (se t.ex. Hansen 1989; Richardson 1999:89; Jönsson 1995:180). Under 1990-talet har skillnader förknippade med immigration och invandrarstatus allt mer hamnat i blickpunkten – och därmed också kategorin invandrarbarn. Det som förefaller vara ett ”invandrarproblem” eller en fråga om ”invandrare” kontra ”svenskar” kan med andra ord ses som del av en större fråga om organisation av olikheter i förhållande till en normalitet definierad av dominerande grupper.

I de studerade skolorna tydliggjordes visionen om utjämning just i lärarnas ambitioner att minska olikheter och distans mellan eleverna. Den övergripande metoden för att åstadkomma detta var rent allmänt att försöka fördela utbildningen eleverna emellan. Man talade till exempel om vilka kunskaper, erfarenheter och förmågor som skulle läggas i barnens ”ryggsäckar” och om att ”utgå från individen och fylla på det som fattas för var och en”.

När det gällde vem och vad ”invandrarbarnen” skulle utjämnas i förhållande till så utgjorde kategorin svenska barn referenspunkt – en referenspunkt som fanns nedlagd i uppfattningar om vad barnen idealt borde ha med sig ”i ryggsäcken” vid skolstart, som återkom i skolböcker och annat undervisningsmaterial samt inte minst i de kunskapsmål som alla elever enligt läroplanen, Lpo 94, måste uppfylla.

Motsatsparet "invandrarbarn" – "svenska barn" bidrog med andra ord till att strukturera tolkningarna av vad utjämning och integration var och hur det kunde realiseras. Ambitionen blev just att reducera skillnader och avstånd i förhållande till "svenska barn". Dessa ansträngningar framstod inte bara som en ålagd yrkesuppgift, utan ofta som ett patos. På alla tre skolorna mötte jag hängivna lärare som lade ner stor energi på att försöka ge eleverna lika möjligheter och kompensera att barn tvingades börja skolan med olika förutsättningar. Lärarna kämpade med att väga upp "de svenskföddas försprång", gottgöra "sämre ingångsvärden" och "fylla luckor", som några uttryckte saken. Mycket av det engagemang lärarna visade kan alltså förstås som en kamp *mot* sådana orättvisor och en kamp *för* att ge eleverna likvärdiga förutsättningar inför utträdet i arbets- och samhällslivet.

## Ett utvidgat omfördelningsprojekt

Integration tolkat som att reducera olikheter genom kompensatorisk omfördelning påminner om tolkningen av en annan central vision – visionen om jämlikhet. Nancy Fraser (1997:1–40, 184–186) har gjort en analytisk renodling av olika tolkningar av vad jämlikhet är och hur det uppnås. Uttydningen av jämlikhet som att fylla ut avstånd och reducera olikheter genom kompensatorisk omfördelning liknar det hon kallar "*redistribution*", med andra ord *omfördelning*. Förenklat kan man säga att detta perspektiv på jämlikhet främst fokuserar socioekonomiska samhällsstrukturer. Målet är jämn fördelning av sociala tillgångar och de problem som står i centrum är följaktligen en ojämn fördelning i detta avseende. Relevanta åtgärder blir då omfördelning av olika resurser – som till exempel utbildning.

Det andra jämlikhetsperspektiv Fraser (1997:1–40, 184–186) skisserar kallar hon "*recognition*", igenkännande eller *erkännande*. I centrum för detta perspektiv står andra typer av samhällsliga strukturer, nämligen sådana som påverkar hur människor blir uppmärksammade, synliggjorda och återgivna. Här vidgas definitionen av resurser. Jämlikhet tolkas inte bara, eller ens i första hand, som en fråga om fördelning av tillgångar i traditionell mening, utan mer som en fråga om fördelning av socialt anseende. De problem som fokuseras är ojämlika sociala bedömningsstrukturer och statushierarkier. De åtgärder som följer av denna definition är inriktade på att förändra tolknings-, värderings- och representationsmönster – för att därmed förändra fördelningen av socialt anseende.

I skolorna tolkades alltså jämlikhet i enlighet med det Fraser kallar ”redistribution” – som en fråga om fördelning av sociala tillgångar. Men det som synliggjordes var vad man kan kalla en utvidgad idé om vad det var som skulle omfördelas. I strävan att utjämna arbetade lärarna nämligen inte bara med att fördela resurser i form av traditionella skolkunskaper och sociala kompetenser. De arbetade dessutom med att fördela svenskdefinierade erfarenheter och kompetenser. Svensk kulturkompetens framstod nämligen som en resurs som borde fördelas jämnt för att barnen skulle få lika möjligheter. ”Genom att inte ha svenska som modersmål och inte vara född i den svenska kulturen kommer man på efterkälken”, som en lärare uttryckte det.

För att kunna fördela svensk kultur måste dock denna definieras. Och i skolorna pågick vad man med Thomas Hylland Eriksen (1998) kan kalla ett förtingligande av kultur – det vill säga ett definierande av kultur genom ett systematiskt reflekterande över det annars oreflekterade. Kultur gjordes till något det gick att tala om, som gick att använda och att förmedla.

Vad var det då som utnämndes till svensk kultur? Och vilka svenskdefinierade erfarenheter och kompetenser menade lärarna att barnen behövde för att ”klara sig i samhället”? Som vi sett tidigare i exemplet från Birgittas klassrum kunde det vara kunskaper om ”skånebondens gård”. Det kunde också vara bekantskap med naturen och vintersporter.

Jag intervjuar en gymnastiklärare som jag besökt två gånger. Han menar att gymnastiken i denna skola, på grund av elevunderlaget, får en kulturförmedlande aspekt.

– Att vara ute i naturen är också en del av den svenska kulturen. [...] Det ingår i idrotten att man ska ha vintersport. Men för de här barnen så blir all vintersport också svensk kultur. Att man deltar i sådana här svenska, traditionella saker.

När vi träffas för ytterligare en intervju en vecka senare ber jag honom berätta mer om ute-idrott som kulturförmedling.

– Det kan vara att åka skridskor och sånt. Att ta del av den svenska traditionen och kulturen, att man gör sådana saker som är traditionella i Sverige, eller i Norden. Det är samma sak med friluftsliv. Det är väldigt speciellt det också. Det är ju väldigt fria lagar kring skog och mark [i Sverige], som man inte har någon annanstans. Och allemansrätten är ju ganska unik, säger han. [...]

Vi fortsätter på detta tema och jag frågar varifrån idén att presentera ”det svenska” för barnen kommer. Det är inget man pratar om eller har som policy, menar läraren, utan mer något som är självklart för honom genom att han jobbar ”i ett invandrat område”.

När han anställdes uttryckte skolans rektor önskemål om att eleverna skulle "komma ut på gympan", eftersom "det anses viktigt för just dom här barnen".

Men det som framför allt konkretiserades som svenskhetskompetens var kunskaper i svenska språket. Svenska språket sågs inte bara som ett kommunikationsverktyg utan också som nyckeln framför andra till samhällsligt högt värderade arbeten. Men det representerade *dessutom* en idé om en gemensam referensram i en vidare betydelse. Den språkliga kunskapsnivån samt graden av brytning framträdde i själva verket som en mätare på graden av svensk kulturell kompetens. Det fanns bland lärare en ofta underförstådd koppling mellan att "tala lika" och "tänka lika" – en allmänt återkommande koppling som innehåller paralleller till språkteoretiska resonemang. "När vi förvärvar ett språk tillägnar vi oss inte bara ord utan ett sätt att betrakta världen som är genomsyrat av den kultur som språket utvecklats i", skriver till exempel Ingela Josefson (1991:12). Omvänt framstod graden av språkliga avvikelser som indikator på bristande kulturkompetens.

Dessa underförstådda kopplingar speglades inte bara i arbetet med eleverna utan också i förhållandet till kollegor, och kan belysas med en bild från lärarrummet i en av skolorna där lärarnas bemästrande av svenska språket gestaltade sig fysiskt. I rummets mer centrala soffgrupp samlades alltid de som hade svenskt ursprung. Här satte sig också de lärare av utländsk härkomst som talade brytnings- och felfritt, medan de med knaggligare svenska återfanns i mer perifert placerade fätöljer.<sup>13</sup>

I skolpraktiken omsattes sammanfattningsvis ett klassiskt svenskt välfärdstänkande där integration tolkades som att utjämna – göra jämlika och lika – genom omfördelning av tillgångar. Men det var ett utvidgat omfördelningsprojekt som gestaltade sig. Lärarna arbetade inte bara med att överföra tillgångar i form av kunskaper och sociala kompetenser. Även det som utnämndes till svensk kultur framstod som en resurs barnen i jämlikhetens och integrationens namn borde tillföras.

---

<sup>13</sup> I detta lärarum synliggjordes dessutom språkets betydelse för vilka som släpps in på olika samhällspositioner. De lärare som talade svenska brytnings- och felfritt intog inte bara centrala platser på kafferasterna utan var de som innehade de centrala lärarfunktionerna på skolan.

## Utjämnad och likadan?

Om vi nu lämnar visionerna och rör oss mot frågan om vad som blev effekterna så kan man säga att målet att utjämna via fördelning gjorde lärarnas arbete till ett gigantiskt kompensationsprojekt. I detta projekt kom blickarna hela tiden att riktas mot det barnen saknade i förhållande till ”svenska barn”.

Lärarna framhöll ofta att ”invandrabarnen”, givet sina förutsättningar, gjorde bra ifrån sig. ”Om man jämför barnen med sig själva, så lär de sig bra. Man ska egentligen inte jämföra med svenska barn.” ”De borde ha diplom allihop.” ”De gör ett fantastiskt jobb.” Måttstockarna bidrog dock till att de ändå ständigt kom till korta och till att de att i första hand uppmärksammades för det de *inte* var. Man skulle kunna uttrycka det som att viljan att göra ”invandrabarnen” jämlika och integrerade via utjämning i förhållande till ”det svenska” paradoxalt nog gjorde att de kom att framstå som defekta. Det budskap som utsagt förmedlades löd: Det är synd om dig som inte verkar vara svensk.

När jag studerade det vardagliga samspelet mellan elever och lärare såg jag många glada och positiva barn som med stort intresse deltog i skolverksamheten. Men jag såg också elever som trots att de kämpade på hade svårigheter att nå de skolresultat som förväntades. *Och* jag såg elever som brottades med att de hela tiden representerade en uppsättning brister eller problem.

Jag står på skolgården och talar med utbildningsledaren Anna. En mellanstadieflicka kommer fram till oss. Hon vänder sig till Anna och frågar: ”Varför är svenskar alltid så smarta”. Anna får något desperat i blicken och svarar att så inte alls är fallet. När flickan gått ruskar Anna på sig som av obehag och säger lite upprört till mig att hon inte kunde förstå varför ”invandrabarnen” envisas med detta påstående och inte heller varifrån de fått denna idé.

I skolorna tydliggjordes att utjämning i denna breddade betydelse inte bara syftade till likhet i resurser utan till likhet i en vidare mening – och därmed till uttradering av skillnader i en vidare mening. Där åskådliggjordes också hur deltagandet i interaktionen på en socialiserande institution som skolan innebär att man regelbundet konfronteras med en samhällelig statushierarki och tillägnar sig dess bedömningskala (jfr även McLaren 1993; Willis 1991). Trots de skolanställdas motsatta ambitioner hamnade frågor kopplade till elevernas bakgrund ständigt i centrum av uppmärksamheten – i form av icke önskade avvikelser från det svenska, brist på efterfrågade kompetenser samt i

form av hemmiljöer som alstrade "backlägen" som en lärare uttryckte saken. Barnens bakgrund kom att framstå som något orättvist och något att kompensera.

Utbildningsledaren Anna i exemplet ovan var en reflekterande person som var starkt engagerad i eleverna. Hon hade funderat mycket över hur undervisningen skulle kunna skapa möjligheter för skolans "invandrarbarn". Att denna statusskala och därmed förknippade budskap – trots alla ambitioner – kommunicerades till dessa barn verkade dock för många lärare vara en blind fläck. Eller kanske var det något de anade, men inte orkade ta in? Här finns hur som helst paralleller till vad Birgitta Svensson (1997:56) funnit i tillbakablickande livsberättelser, där skolan emellanåt beskrevs som den plats där man för första gången blev definierad som annorlunda och som en person som inte passade in.

Lite tillspetsat skulle man kunna säga att kategoriseringsprinciperna och integrationstolkningarna definierade de ointegrerade, men också vad dessa skulle integreras i och till. Integration framstod inte som en fråga om ömsesidighet utan snarare som en fråga om uppgående i "det svenska" – det vill säga om det som ofta betecknas som assimilation. En fråga är dock om det som i förörternas mångfald utnämndes till och omtalades som svenskt helt enkelt representerar dominerande grupperns normer och värderingar. En följdfråga blir om detta innebär att det pågår en homogenisering inte bara av kategorin invandrare utan även av svenskheten – med den urbana medelklassen som mall.

### **Att skapa mötesplatser för blandning och samspel**

Om vi övergår till den andra tolkningen av integration – integration som att skapa mötesarenor och blandning – så är även det en vitt spridd idé. Uttrycket "en skola för alla" kan också här användas som exempel eftersom det inte bara syftar på en likvärdig skola utan också på idealet "en sammanhållen skola" – en skola där samhällets skilda grupper möts och blandas. I detta sekelgamla ideal är en av tankarna att eleverna ska konfronteras med olika uppfattningar och olika synsätt (se t.ex. Englund 1996c:32). Även i senare tiders retorik kring mångfald hyllas idén om möten mellan olika erfarenheter och perspektiv och skolan framhålls som en plats för sådan interaktion. I Skolkommitténs slutbetänkande *Skolfrågor – om skola i en ny tid* (SOU 1997:121:286) uttrycks det så här:

Just genom att barn och ungdomar undervisas i en sammanhållen skola får de chans att tillsammans skaffa sig erfarenheter och utveckla kunskaper och förhållningssätt. Mångfalden blir en tillgång i samhället om människor får tillfälle att mötas och ta del av varandras erfarenheter och om dessa möten präglas av ömsesidig respekt.

Att använda och utgå från elevernas egna erfarenheter är också en allmän pedagogisk trend inom skolvärlden. Men samtidigt är budskapen motsägelsefulla. Även om mångfaldsretoriken och pedagogiken talar om att ta tillvara olika erfarenheter så ligger det i skolans uppdrag att socialisera eleverna till befintliga, dominerande normer och värderingar. Och bland lärarna – som var klämda mellan dessa budskap – var det snarast frågor om *vilka* erfarenheter ”invandrabarnen” egentligen skulle ha nytta av framöver som stod i fokus. Det var då inte i första hand den mångfald av erfarenheter som sammanförts i klasserna som lyftes fram. Det var istället ”invandrabarnen” som skulle tillföras erfarenheter av ”det svenska” genom att blandas med ”svenska barn”.

I skolornas praktik framträdde en tolkning av integration som skiljer sig från den retorik som talar om utbyten av olika erfarenheter och perspektiv – en ofta förekommande tolkning där blandning inte representerar mångfald utan invandrarkategoriens möte med ”svenskar” (jfr t.ex. Hertzberg 2003; Popoola 2002). I skolorna framstod denna blandning inte bara som det främsta *medlet* för integration, utan också som det eftertraktade *målet*. En mer bestående mix av ”invandrare” och ”svenskar” sågs som tecknet på att integrationsprocessen lyckats och det var mot detta mål lärarnas blick och ambition för barnen och för framtiden riktades.

Den eftersträlvade blandningen var dock svår för lärarna att realisera eftersom svenskdefinierade kamrater var en bristvara i de flesta klassrum. Istället blev det skolan som samhällsinstitution, svenska språket, undervisningens innehåll samt de lärare som man i skolorna definierade som svenska som fick representera ”det svenska” som ”invandrabarnen” kunde möta och få erfarenheter av under sin skoldag.

Man försökte också arrangera de eftersträlvade erfarenhetsutbytena *utanför* skolans rum. En metod var att skaffa en vänklass, ofta i en mindre stad eller i glesbygden. Vid sidan om möten med svenskdefinierade barn försökte man åstadkomma möten med miljöer som representerade ”det svenska” och studiebesök kunde ordnas med ambitionen att introducera förortens barn till nya sammanhang. Även de långa resorna till vänklasser motiverades av strävan att komma till platser

som många elever saknade erfarenhet av, miljöer som i högre grad symboliserade "det riktiga Sverige". Och lärarnas överväganden väcker onekligen intressanta frågor om vilka platser det är som utnämns till svenska och om var detta "riktiga Sverige" anses ligga.

Men även i sammanhang där kategorin svenskar fanns att tillgå stötte lärarnas strävanden på patrull. Det kunde nämligen vara svårt att hitta svenskdefinierade personer som ville vara med och blanda sig. En av de studerade skolorna framhölls, med sina knappt 40 procent "invandrarbarn" och elever från olika bostadsområden, som en ideal mötesplats och integrationsarena. Men istället för möten och blandning beskrev lärarna på denna skola i praktiken segregerade umgängesmönster bland eleverna. Det var mönster som följde bostadsort (och därmed boendesegregationen) – där de som i vardagslag kallades invandrarbarn var de som bodde i svenskglea områden, samt också de som tilldelades lägst status.

Svårigheterna att få till stånd de eftersträvade mötena belystes också i andra sammanhang – till exempel på en konferens för lärare där olika projekt för språkutveckling presenterades. Den problemformulering konferensen utgick från var att invandrares språkbrister förorsakade utanförskap. Deras möte med "svenskar" och därmed med svenska språket framhölls som lösningen. Att man i ett projekt såg sig nödgade att konkretisera mötena som "invandrares" möten med svensk teve var ett av många tecken på svårigheterna att få till stånd mänskliga kontaktytor. De luttrade projektmakarna uppmanade inte "invandrarföräldrarna" att se till att barnen umgicks med svenska lek-kamrater, utan att låta dem se på språkbefrämjande teveprogram.

Ett annat exempel på integrationsbearbetning kan hämtas från media – där ett bråk i en skola strax bredvid de jag studerade gav återklang (Invandartidningen På Lätt Svenska 950906; Dagens Nyheter 950914). I denna något mindre "svenskglea" förort hade skolan fördelat årets nybörjare i två klasser – en dominerad av elever med svenska som modersmål och en dominerad av elever med annat modersmål. Ett av skolans argument för separeringen var att en nivågruppering av barnen utifrån deras svenskakunskaper skulle ge pedagogiska vinster. Ett annat var att barnen skulle känna trygghet om de tidigare förskolegrupperna bibehölls. Genom att förskolegrupperna avspeglade boendesegregationen blev dock resultatet att den följde med in i klassrummen. Ambitionen att blanda "invandrarbarn" och "svenska barn" underordnades här alltså språkpedagogiska och utvecklingspsykologiska argument. Separeringen ledde emellertid till protester från föräldrar vars barn placerats i klassen där alla hade annat modersmål än svenska. De citerades i pressen och sade att de

kände sig diskriminerade. De menade att skolan var en del av det svenska samhället och ville – i överensstämmelse med det svenska integrationsidealet – att deras barn skulle blandas med ”svenska barn” för att lära sig svenska. Även föräldrar till barn med svenska som modersmål citerades – föräldrar som på inga villkor ville gå med på denna blandning och som krävde att klassindelningen bibehölls (ibid).

I skolornas sätt att tolka och omsätta integration synliggjordes bristande överensstämmelser mellan integrationsretorik som talade om en mångkulturell mix och mer praktiskt orienterade integrationsideal som handlar om att blanda ”invandrare” med ”svenskar”. I lärarnas svårigheter att förverkliga den senare integrationstolkningen tydliggjordes dock att de vägar till integration som pekats ut är långt ifrån raka. Skolans aktörer konfronterades snarare med en samhällsverklighet präglad av distanseringspraktiker – av dominerande gruppers ovilja att blanda sig och samspela.

## Blandad och utblandad?

För de studerade lärarna handlade arbetet inte bara om vad eleverna skulle kunna. Det handlade också om den ovan antydda samhällsverkligheten – om hur barnen skulle komma att uppfattas ”i det riktiga Sverige” utanför den svenskglea förorten. Lärarna förhöll sig helt enkelt till rådande samtidsvillkor och till hur eleverna skulle bedömas på en samhällelig värderingsskala. Utbildningsledaren Anna kom i en intervju in på dessa frågor som hon funderat mycket över.

Anna och jag diskuterar vilken typ av lärare det är som jobbar i skolan och kommer in på detta med eldsjälar.

– Dom eldsjälar vi har skulle jag snarast vilja karaktärisera som sociala eldsjälar. Dom är här *för barnens skull* – i social bemärkelse, säger Anna.

Jag ber Anna utveckla vad hon menar med sociala eldsjälar. Det visar sig att hon med ordet ”social” profilerar sig gentemot det hon kallade ”pedagogiska eldsjälar”. Medan pedagogiska eldsjälar är besjälade av en pedagogisk idé är sociala eldsjälar besjälade av en social mission, menar Anna.

– Det är ett socialt projekt, att försöka assimilera våra elever till ett svenskt *beteende* eller ett svenskt *samhälle* – eller vad man nu kan kalla det, säger Anna .

– Ja, det kanske inte är assimileras dom ska. Dom ska *förstå* det svenska samhället. Men *det sociala projektet* har kanske det som syfte *någonstans* ändå; att man vill absolut att dom ska bli svenskar. Sen bryr man sig inte så mycket

om den här andra kulturen. Men min huvuduppgift som lärare är *inte* att dom ska bli svenskar.

När Anna senare läser igenom intervjuutskriften tillägger hon i en skriftlig kommentar att det snarare handlar om "att de ska få tillgång även till en svensk kulturkompetens, så att de har dubbel kulturkompetens". Under den fortsatta intervjun säger hon:

– Men jag skulle nog vilja att dom *förstår* det svenska samhället, att dom kan *läsa av* det svenska samhället, så att dom framförallt inte känner sig utanför när det blir aktuellt för dom att välja om dom vill stanna i den här förorten eller flytta till ett område med bara svenskar. Att dom inte blir så avvikande i den miljön. Alltså dom måste känna till *koden* på något vis. Det är väl det jag vill. Att dom ska låta svenska när dom söker ett jobb till exempel, att dom inte ska låta som en invandrare. Annars får dom ju inget jobb. Det är ju det som är så fruktansvärt också! Här tror man att Sverige är så bra och fantastiskt och jämlikt på alla vis! Men det finns en verklighet också. Och det tycker jag är lika bra att dom får veta, säger Anna.

Lärarna arbetade alltså med en framtida värderande omgivning i åtanke. Det är en omgivning där alla – oaktat mantrat om allas lika värde – inte behandlas som om de vore lika värda – en omgivning där människor med annorlunda namn, utseenden, uttal, beteenden med mera möter svårigheter att få tillträde till olika samhällsliga sammanhang och arenor.

De skolanställdas dilemman tydliggjorde det paradoxala förhållandet att ett visst mått av föreställd likhet föreföll vara avgörande för barnens möjlighet till blandning med "svenskar".<sup>14</sup> Utjämnning tolkat som uttradering av skillnader i förhållande till normen tyckes alltså vara själva *förutsättningen* för den eftersträlvade blandningen. Till det *implicita* budskapet "det är synd om dig som inte verkar vara svensk" kan läggas "du kan bli svensk och lika värd om du blandar dig med oss och försöker vara som vi. Men så länge du inte verkar vara som vi så vill vi inte blanda oss."

Man skulle kunna säga att lärarna intog en framtidspragmatisk hållning till den verklighet som väntade barnen efter skolan. För att barnen skulle ges lika värde i det samhälle som väntade – och inte tvingas möta undvikande och bli utestängda – försökte de åtgärda och uttradera sådant som förväntades dra ner barnens samhällsliga status.

---

<sup>14</sup> Precis som Marianne Gullestad (2002:83, jfr även Gullestad 1992) funnit i sina studier i Norge tycktes det dock inte alltid handla om observerbar likhet utan lika mycket om det hon kallar "föreställd likhet", det vill säga *föreställningar* om att det föreligger likhet.

De som kallades invandrarbarn skulle inte bara blandas med ”svenska barn”, utan också göras lika dessa – för att få lika möjligheter.<sup>15</sup> Visionen om att olikheter inte skulle ha någon social betydelse förvandlades till en strävan efter likhet.

Att barnen förhöll sig även till detta budskap blev extra tydligt vid ett par tillfällen under mina fältstudier, som när en mörkhyad flicka i årskurs fyra vände sig till mig i min roll som forskare och frågade *när* man blir svensk. Följdfrågan var när *hon* egentligen skulle betraktas som svensk. Jag, som var helt oförberedd på frågan, blev svarslös. Genom mitt huvud for tanken att hon med sitt utseende inom ramen för den beskrivna förståelsen av svenskhet skulle kunna få svårt att passera nålsögat.

Flickans fråga klargjorde också att hon tagit till sig de sociala bedömningsstrukturer som var i svang. Och för att summera kan man säga att den framtidspragmatiska hållningen motsägelsefullt nog medförde att lärarna förberedde barnen för just dessa ojämlika strukturer, det vill säga strukturer de egentligen ville motverka.

### **Integration till ojämlikhet och utanförskap?**

I den här artikeln har jag upphållit mig vid hur *kategorin invandrarbarn* och *visionen om integration* tolkades i några skolor och utifrån samspelet mellan lärare och elever belyst hur de tog plats i praktiken. Jag har visat hur dessa strukturer kom att få konsekvenser som inte var avsedda samt vidare hur de – i en tid som kännetecknas av globalisering och icke platsbundna gemenskapsbyggen (se t.ex. Clifford 1994; Glick Schiller och Basch 1995; Kearney 1995; Thörn 2002) – bidrog till att återskapa idéer om identifikation, kultur och samhälle som geografiskt bundna helheter.

När jag har lyft fram underordnande effekter som alstrades, trots lärarnas välvilja och engagerade arbete, är tanken att mana till reflektion samt att peka ut problemområden jag menar bör diskuteras för att i förlängningen kunna motverkas. Och för att kunna motverka underordnande villkor måste man känna igen krafter som producerar dessa. För att kunna destabilisera och förskjuta maktstrukturer måste man bli varse hur strukturerna formas. I mitt försök att kasta ljus över sådana

---

<sup>15</sup> Trots lärarnas strävanden kvarstod för många av eleverna just tecken som inte gick att avlägsna, till exempel hudfärg och andra anletsdrag. Detta var tecken som tenderade att aktivera ett system av stigmatiserande innebörder som sammantaget formade invandrarkategorin som stereotyp (jfr Goffman 1990) – tecken som i när de graderades och hierarkiserades riskerade att förvandlas till påbudna hinder.

processer har jag riktat läsarens blick mot strukturer som inte är knutna till enskilda personer och skolor utan tvärtom är utbredda. Jag har också pekat på deras strukturerande effekter. Det handlar alltså om vad vi kan lära oss av de komplexa underordningsprocesser som åskådliggjordes i den studerade praktiken.

De studerade lärarna jobbade hårt för "invandrabarnens bästa" och försökte forma barn som för framtiden skulle kunna bli integrerade i det svenska samhället med samma möjligheter som "svenska barn". Med omfördelning som verktyg kämpade lärarna *mot* snedfördelning av resurser och nyttigheter. Genom ett utvidgat omfördelningsprojekt – innehållande överföring av kunskaper, sociala förmågor såväl som "svensk kultur" – försökte de forma barn som skulle få tillträde till en framtida arbetsmarknad, få högt värderade arbeten samt lika tillgång till det svenska samhällets olika sfärer och tillgångar i övrigt. De integration ambitioner som synliggjordes i skolorna var därmed inriktade på att ge makt och motverka underordning och lärarna framstod som tillskyndare av det moderna välfärdsprojektet.

I skolvardagens samspel åskådliggjordes dock hur det uppstod en annan snedfördelning – en snedfördelning av socialt anseende. Samhälleligt etablerade bedömningsskalor fanns inbäddade i skolornas infrastruktur likväl som i aktörernas tolkningar av tillvaron. De smög sig in i det dagliga samspelet. De som kallades svenska barn bildade det eftersträvansvärda som de som kallades invandrabarn skapades i förhållande till. Idealet om att integrera genom att utjämna sociala skillnader mellan individer och grupper blev i den goda viljans namn en fråga om att utradera olikheter i förhållande till "svenska barn". Visionen om att skapa mötesplatser där grupper och individer blandas blev i sin tur en fråga om att blanda "invandrabarn" med "svenska barn". Och blandningsidealet tycktes i denna tolkning fungera som ett verktyg för att realisera visionen om utjämning tolkat som likhet. Det blev tydligt hur välfärdsprojektet var infogat i ett nationsbygge, i bygget av den föreställda svenska gemenskapen.

Integrationsvisionen så som den omsattes innehöll alltså antagandet att kontakt skulle skapa likhet. I skolorna åskådliggjordes dock det omvända; hur de som kallades invandrabarn tillskrevs olikhet i mötet med en definierande omgivning på denna omgivnings premisser. De osynliggjordes som de sammansatta individer och kulturvarer som de var. Samtidigt hamnade de ständigt i rampljuset för det de *inte* var och kunde. Lärarnas arbete var alltså inriktat på att inlemma barnen i den föreställda nationella gemenskapen, samtidigt som de paradoxalt nog kom att utnämnas till främlingar i denna gemenskap. De som kallades invandrabarn blev med andra ord definierade *av* andra samtidigt som

de i denna process gjordes *till* ”de andra”, till de radikalt annorlunda, som ses som mindre värda och kommer i andra hand.

Det minskade sociala anseende som alstrades minskade barnens sociala status och därmed deras handlingsutrymme. Det producerades med andra ord olika villkor och därmed möjligheter för olika barn.<sup>16</sup> Det väcker frågor om de självbilder som utvecklas ur bemötandet som invandrabarn. Kommer delade erfarenheter av att bli inskriven i denna kategori med allt vad det innebar leda till en gemensam identifikationsposition som ”invandrare”? Och hur bidrar exkluderingsprocesser som de beskrivna till utvecklingen av transnationellt präglade, mångfasetterade identifikationer?

Lärarnas ambitioner att integrera och ge lika möjligheter tog alltså paradoxalt nog plats inom ramen för dessa ojämlika sociala bedömningsskalor och statushierarkier. Därmed omskapades motsättningsfullt nog dessa strukturer. Det som hände i den studerade praktiken kan ses som ett exempel på hur social degradering ”går till” i ett välmående samhälle. När skolans omfördelningsprojekt omsattes inom de redan existerande relations- och bedömningsstrukturerna påverkades överföringsprocesserna – och därigenom utfallet av fördelningen. Här illustreras Louis Dumonts tes (1986:1–18, 232) om att ojämlikhet av detta slag inte uppstår på grund av olikheter i sig, utan genom att olikheter tillmäts olika värde och därigenom hierarkiseras (jfr även Shuman 1993). Därmed illustreras också vikten av att differentiera diskussionen om underordning. De processer som tog plats i skolpraktiken tydliggör att möjligheter *inte bara* handlar om fördelning av resurser i traditionell mening, utan *också* är avhängigt av bemötande och förväntningar – det anseende människor tillskrivs av sin omgivning. Fördelningen av samhällsliga resurser och rättigheter är alltså på ett komplext och mycket svårbemästrat sätt sammantvinnade med frågor gällande mellanmännsliga relationer och samhällligt erkännande. Det pekar på vikten av att se även social makt som en resurs och av att försöka ta hänsyn till *både* fördelning av tillgångar och rättigheter *och* socialt anseende i strävan efter att ge människor mer lika villkor. Hur detta mer konkret kan gå till är en öppen fråga.

---

<sup>16</sup> Denna typ av villkor genereras av att samhälleligt dominerande gruppers erfarenheter och perspektiv framstår som allmängiltiga, och vidare av att dessa erfarenheter och normer just därigenom tvingas på andra. Andra mäts då mot dessa måttstockar som representerar det normala och eftersträvansvärda. Det sker en dikotomisering i normalt och avvikande samt en hierarkisering i över- och underlägset. Detta skapar kategorier som sidställs och underordnas genom att de inte bara framstår som annorlunda utan också som defekta. De blir snärjda av de schablonartade och degraderande föreställningar som cirkulerar om dem (Young 2000:50–90).

## Referenser

- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Berge, Anders. 1998. "Säg mig vem jag är ...". Om identitetsordning och makt." *Historisk tidskrift*, nr 4, 616–628.
- Brante, Thomas. 1989. *Anthony Giddens och samhällsvetenskapen*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Bryant, Christopher G. A. och David Jary. red. 1991a. *Giddens' theory of structuration. A critical appreciation*. London: Routledge.
- Clifford, James. 1994. "Diasporas." *Cultural Anthropology* 9:302–338.
- Cohen, Ira J. 1989. *Structuration theory. Anthony Giddens and the constitution of social life*. Basingstoke: Macmillan.
- Dagens Nyheter. 1995. "Sexåringar hemma i protest. Föräldrar upplever gruppindelning i skolan som diskriminerande", 14 september, del A, av Birgitta Albons.
- Dumont, Louis. 1986. *Essays on individualism. Modern ideology in anthropological perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ehn, Billy. 1992. "Kulturalisering på gott och ont." *Kulturella perspektiv*, nr 1, 3–7.
- Englund Tomas. 1996c. "Utbildningspolitiska vägval. Förändrade förutsättningar för skola och didaktik." i Tomas Englund. red. *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.
- Eriksen, Thomas Hylland. 1998. *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Fraser, Nancy. 1997. *Justice interruptus. Critical reflections on the "postsocialist" condition*. London: Routledge.
- Giddens, Anthony. 1979. *Central problems in social theory. Action, structure and contradictions in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, Anthony. 1981. "Agency, institution and time space analysis." i Aaron V. Cicourel och Karin D. Knorr-Cetina. red. *Advances in social theory and methodology: Toward an integration of micro and macro sociologies*. Boston: Routledge och Kegan Paul.
- Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.

- Giddens, Anthony. 1991a. "Structuration theory. Past, present and future." i Christopher G. A. Bryant och David Jary. red. *Theory of structuration. A critical appreciation*. London: Routledge.
- Giddens, Anthony. 1993. i Philip Cassel. red. *The Giddens reader*. London: Macmillan.
- Glick Schiller, Nina och Linda Basch. 1995. "From immigrant to transmigrant. Theorising Transnational Migration." *Anthropological Quarterly* 68: 48–64.
- Goffman, Erving. 1990. *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gullestad, Marianne. 1992. *The art of social relations. Essays on culture, social action and everyday life in modern Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gullestad, Marianne. 2002. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Hansen, Kjell. 1989. *Kunskapsreproduktion i glesbygd. Underlag för diskussion kring avgränsning och inriktning av ett forskningsfält*. Östersund: Jämtlands Läns Museum.
- Hedin, Marika och Mattias Tydén. 1998. "Sociala kategoriseringar. Historikerns och historiens." *Historisk tidskrift*, nr 4, 485–495.
- Hertzberg, Fredrik. 2003. *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet: hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Integrationsverket. 2003. *Rapport integration 2002*. Norrköping: Integrationsverket.
- Invandratidningen På Lätt Svenska. 1995. "Våra barn diskrimineras", 6 september, 1.
- Jacobsson, Anna. 1995a. "En plats i klassen – en plats i världen." Botkyrka: Mångkulturellt centrum. (Stencil).
- Jacobsson, Anna. 1995b. "På majoritetens villkor." *Invandrare & minoriteter*, nr 5, 12–15.
- Johansson, Thomas. 1995a. "Anthony Giddens och det senmoderna." i Per Månsson. red. *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretikers*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Johansson, Thomas. 1995b. *Rutinisering och reflexivitet. En introduktion till Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Ingrid. 1995. "Jämlikhet, demokrati och likvärdig utbildning." i Axel Carlberg. red. *Likvärdighet i skolan. En antologi*. Stockholm: Statens skolverk/Liber distribution.
- Kerney M. 1995. "The local and the global – The anthropology of globalization and transnationalism." *Annual Review of Anthropology*. 24:547–65.

- Kilminster, Richard. 1991. "Structuration theory as a world-view." i Christopher G. A. Bryant och David Jary. red. *Giddens' theory of structuration. A critical appreciation*. London: Routledge.
- Knorr-Cetina, Karin D. 1981. "Introduction". i Aaron V. Cicourel och Karin D. Knorr-Cetina. red. *Advances in social theory and methodology: Toward an integration of micro and macro sociologies*. Boston: Routledge och Kegan Paul.
- Liljequist, Kurt. 1994. *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94. 1994. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- McLaren, Peter. 1993. *Schooling as ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge.
- Olsson, Erik och Ingemar Grandin. 1999. "Bofasthetens operativsystem. Imer- och globaliseringsforskningen om livsformer och global rörlighet." *Kulturella Perspektiv*, nr 2, 33–48.
- Olsson Hort, Sven E. 1992. *Segregation. Ett svenskt dilemma? Socialpolitiska och sociologiska synpunkter*. Långtidsutredningen 1992: Bil. 9. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Områdesbeskrivningar. 1996. Botkyrka kommun: Kommunkansliet.
- Popoola, Margareta. 2002. *Integration, en samtidsspeglning: en översikt*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Pressmeddelande från kulturdepartementet, 14 september 2000. "Maktutredning med ett integrationspolitiskt perspektiv tillsatt".
- Povrzanovic' Frykman, Maja. 2001. "Challenges of belonging in diaspora och exil. An introduction." i Maja Povrzanovic' Frykman. red. *Beyond integration. Challenges of belonging in diaspora och exils*. Lund. Nordic Academic Press.
- Reyes, Paulina de los och Mats Wingborg. 2002. *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige. En kunskapsöversikt*. Norrköping: Integrationsverket.
- Richardson, Gunnar. 1999. *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Runfors, Ann. 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Shuman, Amy. 1993. "Dismantling local culture." *Western Folklore* 52:345–364.
- SOU 1997:121, *Skolfrågor: om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Svensson, Birgitta. 1997. "Livstid. Metodiska reflexioner över biografiskt särskiljande och identitetsformering." i Gunnar Alsmark. red. *Skjorta eller själ? Kulturella identiteter i tid och rum*. Lund: Studentlitteratur.
- Thörn, Håkan. 2002. *Globaliseringens dimensioner. Nationalstat, välfärdssamhälle, demokrati och sociala rörelser*. Stockholm: Atlas.
- Willis, Paul. 1991 *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Young, Iris Marion. 2000. *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.
- Ålund, Aleksandra och Carl-Ulrik Schierup. 1992. "Kulturpluralismens paradoxer." *Kulturella perspektiv*, nr 1, 8–20.

### **3. Skolor i utsatta bostadsområden – mellan invandrarskapets sociala dimensioner och ryktets anatomi**

*Nihad Bunar*

I början av 1998 fick jag i uppdrag av Kulturdepartementet, som då ansvarade för integrationsfrågor, att inom ramen för projektet Partnerskap för multietnisk inklusion (PfMI) studera segregations- och integrationsprocesser i fyra ”socialt utsatta och invandratäta områden” i Stockholms län. Områdena Jordbro, Tensta, Rinkeby och Husby definierades som utsatta och fick som sådana också en hel del extra medel från särskilda sociala investeringsprogram som både staten och kommunerna har initierat i dessa områden (Bunar 2003a). Merparten av dessa medel gick till arbetsmarknadsåtgärder och utbildning. Segregationen skulle således motverkas genom att för det första sätta fler arbetslösa i arbete eller åtminstone ge dem någon form av sysselsättning. För det andra förväntades satsningar på utbildning (förskola/ skola)<sup>1</sup> ”stärka det svenska språkets ställning i dessa miljöer” (Prop. 1997/98:165) och ge alla barn förutsättningar att uppnå godkänt slutbetyg i årskurs 9. Därmed skulle ungdomarna bli behöriga att söka till ett nationellt gymnasieprogram. Min avsikt var att studera skolans roll vid dessa processer. Skolan är en av de viktigaste institutionerna i ett lokalsamhälle med stor betydelse för ungdomarnas framtidsmöjligheter. De preliminära forskningsfrågorna definierades på ett enkelt sätt: Vad innebär segregation i praktiken och vilka är dess konsekvenser för skolan? Vad innebär integration i praktiken och vilka är dess konsekvenser för skolan? Hur påverkar skolans arbetssätt, status

---

<sup>1</sup> Satsningar på vuxenutbildning ingick i samma paket som arbetsmarknadsåtgärder. Satsningar på gymnasieskolan uteblev nästan helt, något som också har kritiserats i Integrationsverkets nationella slututvärdering av Storstadssatsningen (Integrationsverket 2002:05). Den främsta orsaken är att de storskaliga integrationspolitiska satsningarna är geografiskt låsta till vissa bostadsområden och de institutioner som har en tydlig lokal förankring, medan gymnasieskolorna är en kommunal angelägenhet och har hela Stockholm som sitt upptagningsområde.

och rykte de parallellt pågående segregations- och integrationsprocesserna i det lokala samhället?

Starkt påverkad av den politiska retoriken om kulturell mångfald och tungt utrustad med teorierna om ”den saliggörande multikulturalismen” som ger barnen i förorterna ett stort försprång inför den globaliserande framtiden begav jag mig ut i ”förorten” för att bedriva fältarbete. Ganska snart blev jag dock varse att ingen pratade om multikulturalismen eller ens ville kännas vid begreppet ”där ute i den mångkulturella verkligheten”. Jag blev ibland vänligen ombedd att om möjligt inte kalla skolorna för multikulturella i mina forskningsrapporter, ”för det skickar konstiga signaler”, som en rektor, vars skola har 90 procent elever med ett annat modersmål än svenska, formulerade saken. ”De konstiga signalerna” skulle bestå i det faktum att de skolor och bostadsområden som i dag betraktas som mångkulturella också kallas för ”invandrarstäta”, en stämpel som enligt många lärare, rektorer, elever och föräldrar jag samtalat med<sup>2</sup> ger skolan ”dåligt rykte”. Det dåliga ryktet är ingen terminologisk konstruktion som skolorna enkelt kan strunta i därför att dess sociala konsekvenser är påtagliga i allra högsta grad. Den svenska grundskolan är i dag nämligen huvudsakligen organiserad enligt den så kallade närhetsprincipen, vilken innebär att barnen från ett bostadsområde går i den skola som ligger närmast det egna hemmet. Därmed speglar en skola förhållandena i sin närmiljö. Tillkomsten av friskolor och valfriheten, varvid eleverna har möjlighet (men det är ingen rättighet i sig) att söka sig till andra skolor än till den som ligger närmast hemmet, har i någon mån naggat den boendebetingade skolsegregationen i kanten. Men det är procentuellt sett fortfarande ett litet antal elever som går i friskolor eller utnyttjar valfriheten (Bunar 2003b). Skolor i medelklassområden med etniska svenskar i majoritet anses således vara mer stabila och överlag ha högre status än skolor i områden med många arbetslösa och invandrade familjer med andra etniska tillhörigheter. Om en skola får ”dåligt rykte” och stämplas som lågstatusskola så tenderar många ele-

---

<sup>2</sup> Under perioden 1998–2001 intervjuade jag och samtalade med ett hundratal personer i de aktuella områdena. Alltifrån elever och lärare till föräldrar, rektorer, administratörer och lokala politiker blev mina informanter. Materialet användes som den empiriska grunden till min sociologiska doktorsavhandling *Skolan mitt i förorten* (Symposion 2001) som jag lade fram vid Växjö universitet i oktober 2001. Avhandlingen byggde därtill på en genomgång av relevant statistik om arbetslöshet, betyg m.m. från de studerade områdena, lokala och centrala dokument om skola (t.ex. lokala utvecklingsplaner, statens offentliga utredningar, regeringens propositioner etc.) såväl som på en genomgång av ett urval av relevant svensk och internationell litteratur inom utbildnings- och urbansociologi. Denna artikel bygger till stor del på material och analyser presenterade i avhandlingen.

ver att söka sig bort från den för att undvika att sammankopplas med den stigmatiserade institutionen. Ju fler elever som försvinner desto mindre pengar till skolans budget, därför att varje elev som försvinner tar med sig sin skolpeng. Skolorna får därmed svårt att långsiktigt planera sin verksamhet och idag är flera av de skolor där elever med ett annat modersmål än svenska är i majoritet nedläggningshotade. Samtidigt är det få som ifrågasätter skolornas pedagogiska metoder eller lärarnas engagemang (Runfors 2003). Det är så att säga inget fel på skolornas kärnverksamhet, men de uppfattas ändå som sämre. Hur kommer det sig?

För att kunna förstå denna utveckling måste vi lyfta blicken från skolans snävt definierade pedagogiska verksamhet, didaktik och även resurser och förankra den som en social institution i sin närmiljö. Det som händer på en skola, de bekymmer och de möjligheter som skapas kan inte betraktas isolerat från den dynamiska utvecklingen i dess upptagningsområde med sina sociala, etniska och kulturella skiftningar. Syftet med denna artikel är att genom en sådan förankring bringa förståelse för frågan hur den ideologiskt och politiskt positivt identifierade kulturella mångfalden i skolans värld har kommit att ersättas av en stigmatiserad och stigmatiserande multikulturalism med negativa sociala följder för skolans aktörer. För att uppnå syftet kommer jag att granska ett antal teman som ständigt återkommer i debatten om skolor i utsatta områden. Dessa är: invandrarskapets sociala dimensioner, multikulturalismen mellan ideal och verklighet, det problematiska språket, ryktets anatomi och tillit och kommunikation i relationerna mellan skolan och hemmet.

## **Invandrarskapets sociala dimensioner**

De bostadsområden och skolor som idag figurerar inom den politiska, akademiska och massmediala offentligheten som "segregerade, utsatta och invandrartäta" har genomgått stora förändringar ända sedan sin tillkomst under slutet av 1960-talet (Ristilammi 1994; Molina 1997). Steget från att ha varit modernitetens spjutspets till att ha blivit "problemområde" har i de flesta fall gått hand i hand med områdenas tilltagande etniska diversifiering. En utveckling som inte minst har avspeglats i elevsammansättningen. Men vem eller vilka är då dessa "invandrare"? Är det ett slags statisk kategori som aldrig förändras?

Hans är lärare på en högstadieskola i Tensta. Om förändringen i området berättar han så här:

Jag undervisar i idrott och har varit på den här skolan i 26 år. Jag är nu 52. Skolan är en del av samhället och samhället, det är Tensta, det är mycket invandrare naturligtvis och det har blivit mer och mer. När jag började här 1970 då hade vi kanske 3–4 namn i klassen som man kunde se var av utländsk härkomst. I dag är det kanske högst en i varje klass som har svenskt namn. Men jag tycker samtidigt att det är fel att säga att alla som har utländskt namn är invandrare. Många har bott här i hela sitt liv. Jag har elever i dag vars föräldrar jag har haft på skolan. Det beror på hur man definierar invandrare. Det är ju en klassfråga också. Det beror på vilken studiebakgrund som finns i familjen.

Britta, som har bott i Tensta sedan 1969 och har varit politiskt verksam i den lokala stadsdelsnämnden berättar följande om hur områdets sammansättning av invånare har förändrats under de tre senaste årtiondena:

Jag tycker att jag känner det här området ganska väl. Det är ju ett föränderligt samhälle, kan man säga, därför att när vi flyttade hit var det en bättre balans mellan svenskar och invandrare, men idag har det blivit en oerhört stor del invandrare. Det var ett svenskt område från början då vi flyttade in och de invandrare som fanns, de var framförallt invandrare från de närbelägna områdena, och sedan blev de fler och fler, men fortfarande var de väldigt mycket europeiskt och nordiskt och att kanske en förälder var från Tyskland eller att en förälder var från Turkiet. Under 80- och 90-talet har det blivit alltför utomeuropeiska invandrare – en explosion. Vad gäller övriga förändringar, det var dels det att media hade fokuserat och då får man alltid polariseringen mellan svenska och invandrarområden, och då heter det naturligtvis att det är problemområden. Så fort man använder ordet *problem* blir det också en massa intressanta saker som händer i området. Det blir ett slags självuppfyllande profetia. Det hände också att det var blandning av invandrarna förr, men nu kom det stora grupper under 90-talet. Det är också någonting som blir en stor förändring, för då ser ”gamla” de ”nya” invandrarna som ett hot. För det var stora grupper som kom. De ”gamla” är rädda för att deras anseende skall försämrans på grund av de ”nya” som inte har lärt sig de här koderna, som inte kommit in i samhället.

Tensta och de andra socialt utsatta storstadsområdena kategoriseras och stigmatiseras ofta som ”invandrartäta”, vilket har kommit att likställas med fattigdom, dåliga bostäder, dåliga skolor, ungdomsgång och kulturella skillnader. Just det faktum att merparten av ett områdes invånare har sitt ursprung i ett annat land än Sverige har i stor utsträckning använts i den offentliga debatten som huvudförklaring till

områdenas såväl socioekonomiska svårigheter som negativa representationer.<sup>3</sup> Men vem som är invandrare, vilken ”sorts” invandrare någon är och när invandrarskapet tenderar att vara det dominerande inslaget i ett områdes representationer har hela tiden skiftat beroende på hur distinktioner mellan olika grupper på det lokala och nationella planet har förändrats. I Tenstas fall kan tre förskjutningar i de interna distinktionerna urskiljas. Den första och ”ursprungliga” distinktionen var mellan svenskar och invandrare. Den var även den ”enklaste”. Området var ”svenskt” (ett obestridligt faktum som ingen ens reflekterade över) och de invandrare som fanns i området<sup>4</sup> hade mer eller mindre samma sociala position (arbetarklass) i samhället som områdets majoritet. Eftersom områdets *problem* under denna period i första hand förknippades med arkitektur och dåliga kommunikationer, och inte med de människor som bodde där, hade dessa externa representationer ingen inverkan på sociala relationer mellan olika befolkningsgrupper i området (Bengtson, Delden och Lundgren 1970; Arnstberg och Erdal 1998). Så här berättade till exempel några av de nyinflyttade om Tenstas problem 1970:

Givetvis skulle man skaffa ett hus och investera pengar, istället för att kasta bort dem, speciellt som man gör det på en dålig vara. Skavankerna i lägenheten anmälde vi i maj förra året. Ännu har de inte gjort något för att rätta till felen. Kritiken mot Tensta är i högsta grad berättigad. Speciellt med tanke på att dom skall bygga ut hela Järvafältet. Det får bara inte bli så här i fortsättningen också. Som det är nu blir det bara genomgångsbostäder. Folk kommer att göra allt för att komma härifrån. Och det är väl inte riktigt meningen? Kanske blir Tensta ganska snart ett slumområde... Ingenting här ute verkar genomtänkt. (boende i Tensta intervjuad i Bengtson, Delden och Lundgren 1970:14).

I lägenheten lossnade tapeterna ganska snart och så var det överallt. Dom hade använt fel klister påstods det. Sen tapetserade dom inte om hela väggar utan la bara på en ny tapetremsa i stället för den som lossnat... En granne har tre

---

<sup>3</sup> Med representationer avser jag i denna artikel det sätt på vilket de utsatta områdena och skolorna beskrivs i den offentliga debatten (via medierna), med vilka begrepp och i vilka sammanhang. Begreppet representation rymmer också en social dimension och betecknar även påtagliga effekter för de som representeras på ett negativt sätt. Jag har i inledningen till denna artikel tydliggjort hur negativa representationer av skolorna i form av ”dåligt rykte” via skolpengssystemet påverkar skolornas möjligheter att utvecklas eller till och med överleva.

<sup>4</sup> 1970 var 17 procent av Tenstas befolkning utländska medborgare (Arnstberg och Erdal 1998).

olika tapeter på en vägg. Men fuskbygge blir det väl, när det skall gå så här snabbt. Det är väl sånt man nästan måste räkna med. Det största problemet för oss är annars daghemsbristen... Kommunikationerna t.ex. stämmer ju inte alls överens med antalet människor som bor här ute. Det är ju rena kaoset. (ibid.:21–22)

Området och lägenheterna var kanske ett problem, men inte människor som bodde där (jfr Wacquant 1996; Wilson 1997), även om enstaka mediarepresentationer förknippade området med ett begynnande ”invandrargetto” (Bengtson, Delden och Lundgren 1970).

Den andra distinktionen var mellan ”svenskar och invandrare från närbelägna områden” och ”utomeuropeiska invandrare”. Området var inte längre oproblemiskt ”svenskt” till följd av omflyttningen.<sup>5</sup> Dessutom var många av de invandrare som hade kommit från utomeuropeiska länder som flyktingar i slutet av 80- och i början av 90-talet arbetslösa. Med dessa konfigurationer skulle också nya relationer och distinktioner upprättas i området. När dessutom externa representationer, inte minst mediarepresentationer, började uppmärksamma områdets tilltagande ”etnifiering” i samband med i övrigt negativa rapporter om till exempel kriminalitet och skolans resultat, fick detta också en ”spill over”-effekt beträffande den allmänna problembilden av området. Problemet förflyttades från området, i meningen arkitektur, kommunikationer och geografiskt läge, till invånarna, i meningen nyanlända, arbetslösa utomeuropeiska invandrare. Internt styrdes dock stigmatiseringen bort från ”svenskar och invandrare från närbelägna områden” till ”utomeuropeiska invandrare”, som saknade både socioekonomisk och symbolisk makt nödvändig för att bemöta bilden.

När svenskarna (”den ursprungliga befolkningen”) hade blivit en liten minoritet i området, när områdets konfiguration med avseende på socioekonomiska förutsättningar drastiskt försämrats<sup>6</sup> och när områdets symboliska förskjutning från ”svenskt” till ”invandrartätt” hade fullbordats, då utformades de interna relationerna efter andra premisser än de dittills gällande. ”Svenskar” utgjorde inte längre per automatik den ena sidan av dikotomin.

Den tredje distinktionen som har utformats och den som numera huvudsakligen gäller är den mellan ”gamla” och ”nya” invandrare. De ”gamla” är till exempel turkar, greker och finländare, väl organiserade

<sup>5</sup> 1979 var andelen utländska medborgare i Tensta 39 procent och höll sig ganska konstant kring 40 procent under hela 1980-talet (Andersson-Brolin 1984; Arnstberg och Erdal 1998).

<sup>6</sup> Andel sysselsatta i Tensta föll under perioden 1990–95 från 63 till 39 procent (Andersson 1998).

och med den högsta sysselsättningsgraden. De ”nya” är somalier, irakier och många nyanlända flyktingar från före detta Jugoslavien, splittrade inbördes längs etniska och religiösa linjer och med den lägsta sysselsättningsgraden (Andersson 1998). Även om såväl ”gamla” som ”nya” invandrare i de externa representationerna av området är *invandrare* har de interna relationsmönstren och inflytande över det lokala institutionella nätverket möjliggjort för de förra, d.v.s. de ”äldre”, att definiera sig som ”etablerade”. I de interna representationerna är det de ”äldre” som har varit med om att bygga upp det svenska välfärdssystemet. De ”nya” däremot, de som blir till ”outsiders”, kommer från ”avlägsna” och ”annorlunda” kulturer och lever på välfärdssystemets förmåner, enligt dessa representationer (jfr Elias och Scotson 1999).

Att vara *invandrare* är således att inta en viss social position i spänningsfältet mellan olika dominansstrukturer (den politiska och ekonomiska i första hand), vardagliga relationer och representationer. Med detta synsätt kan vi analytiskt hålla isär kulturella skillnader, socioekonomiska villkor och attityder som oftast oreflekterat härbärgeras i begreppet. Därmed blir det kanske också möjligt att använda begreppet ”invandrare” som en dynamisk analytisk kategori för att studera de förhållanden och mekanismer som ligger bakom förskjutningar mellan olika ”invandrarkategorier” och som medverkar till att ”klumpa ihop” de ovan nämnda faktorerna i begreppet. Med samma tillvägagångssätt kan det bli möjligt att dekonstruera ”invandrartätens” symboliska, socioekonomiska, kulturella och identitetsmässiga dimensioner och visa på hur den används för marginalisering av ”de betecknade”.

## **Multikulturalismen mellan ideal och verklighet**

Den belgiske antropologen Eugeen Roosens (1995) menar i sin artikel ”Hur multikulturell är skolan i ett ‘multikulturellt samhälle’? – Belgisk fallstudie”, att mera välsituerade skolor undviker att ta emot barn med invandrarbakgrund därför att ett stort antal barn med invandrarbakgrund uppfattas som negativt och tenderar att förstöra skolans goda rykte (se även Timmerman 1995). De som ändå tas emot assimileras till majoritetskulturen genom språkanvändning samt formella och informella kulturella former. I skolor med många invandrabarn, belägna i de ”invandrartäta” områdena, är assimilationstrycket lika påtagligt. Priset är här av ett annat slag. När antalet invandrabarn från vissa delar av världen ökar tar de belgiska föräldrarna, och även

föräldrar från andra EU-länder, ut sina söner och döttrar ur skolan. Barn och ungdomar med öst- och utomeuropeisk bakgrund blir härigenom dominerande till antalet. I vissa fall är de enda personer som tillhör majoritetsbefolkningen i dessa skolor de belgiska lärarna. Skolan och lärarna förlorar sin status och skolan är dömd till att bli, vad Roosens kallar, en "samlingskola". Skolor av denna typ blir alltså ett slags "kulturbevarare", men får ett dåligt rykte i samhället och banar väg för ett liv i arbetslöshet, segregation och med permanent låg socioekonomisk status. Roosens slutsats skulle kunna tolkas som att skolor som i praktiken återskapar majoritetens kulturhegemoni och sociala dominans i samhället stämplas som bra, samtidigt som skolor med en mångkulturell elevsammansättning stämplas som dåliga och segregeringande. Enligt Roosens är det som växer fram inte ett jämlikt multikulturellt samhälle, utan ett internt stratifierat och monokulturellt dominerat samhälle som pryds med element av främmande livsstilar och en uppsjö av symboliska etniciteter.

Samma analys skulle kunna tillämpas på Sverige och i synnerhet på utbildningssystemet (Bunar 2001; Runfors 2003). Men samtidigt hyllas mångfalden politiskt som en av grunderna i det svenska samhällets utveckling. Hur kan vi förstå detta förhållande? Vad som uppstår är ett slags diskrepans mellan målsättningar och konkreta resultat. I skolans värld kommer diskrepansen ofta till uttryck som en klyfta mellan den "officiella" och den "pragmatiska" nivån i den dagliga verksamheten (Willis 1981). Den officiella nivån inbegriper en formell redogörelse för skolans mål relaterat till det demokratiska, liberala samhällets syn på jämlikhet. På den pragmatiska nivån förmedlas officiella ideologier och mål till aktörer inom enskilda institutioner (tjänstemän inom skolförvaltningen, rektorer och lärare). Dessa accepterar de mer teoretiska motiveringarna för den aktuella ideologin, som till exempel integration, jämlikhet eller multikulturalism, men arbetar främst med att hålla verksamheten i gång och ta itu med dagliga problem som brist på resurser, skolk, disciplinproblem, språksvårigheter och kulturella skillnader. Konsekvensen är att ett gap uppstår mellan visioner och praktiker i spänningsfältet mellan den officiella och den pragmatiska nivån. Det kan sägas att frågan om multikulturalism delvis har "fastnat" i detta gap. I stället för att föra debatten om vilken utformning utbildningssystemet skall ha i ett framväxande multikulturellt samhälle på den maktpolitiska arenan (där frågor om rättigheter, skyldigheter, ömsesidiga förpliktelser och liknande skulle dominera), har frågan om den multikulturella utbildningen i Sverige undanskuffats till integrationspolitikens sfär där den enbart

berör de ”icke-integrerade” eleverna och deras föräldrar. Detta har medfört att både multikulturalism och den multikulturella undervisningen i det närmaste har blivit lika med invandratäthet och undervisning av många invandrarelever. Även om till exempel språksvårigheter och föräldrarnas marginalisering kan ha sina orsaker i situationen på arbetsmarknaden eller att det handlar om nyanlända flyktingar, representeras de ändå oftast som specifika ”invandrarproblem” relaterade till ”deras” kultur, traditioner och arbetsmoral (se Ålund och Schierup 1991). Att skapa en multikulturell skola på dessa premisser är ett företag så fjärran från den svenska skolans vardag att det kan förklaras som misslyckat och dödfött, precis som skapandet av ett multikulturellt samhälle på premisser av en integrationspolitik som i praktiken enbart vänder sig till den invandrade delen av befolkningen. ”Den offentliga lögnen om multikulturalism” handlar således om medvetna offentliga ställningstaganden *för* multikulturalism som idé och vision och medvetna avståndstaganden *från* multikulturalism som en realitet och praktik.

Ingenstans är denna paradox mer synlig än i skolans värld. Skapandet av en multikulturell skola förutsätter därför att *multikulturalism* som en uttalad målsättning inte skall vara förbehållet ”invandratäta” skolor och elever med invandrarbakgrund, utan en rättighet för alla skolor och elever. Därmed anammar alla skolor i praktiken multikulturalism som något eftersträvansvärt, möjligt och positivt. Detta kan emellertid endast förverkligas parallellt med attityd- och maktförändringar i samhället. När kulturell olikhet har börjat erkännas på arbets- och bostadsmarknaden som en positiv egenskap, då kommer även skolan att förhålla sig till mångfalden på ett annat sätt än den gör i dag. När det kulturellt sensitiva utbildningssystemet förskjutit frågan om multikulturalism från invandrare till *alla* invånare, från integrations- och invandrapolitik till en angelägenhet för alla samhällsliga sfärer, från etnicitet till sociala rättvisefrågor, då kommer multikulturalism inte längre att uppfattas som stigmatiserande, utan som möjliggörande.

## Det problematiska språket

Ett problem som ofta uppmärksammas offentligt när det handlar om skolverksamhet i de utsatta områdena är elevernas bristfälliga kunskaper i det svenska språket (Runfors 2003). Mer konkreta problembeskrivningar kretsar i första hand kring följande teman: isolering, ofullständiga betyg och avhopp från gymnasiet.

*Barnens isolering* – Den etniska och sociala segregationen har skapat miljöer som försvårar språkinläringen. Denna fördröjs och möjligheten att tillgodogöra sig undervisningen senare i grundskolan försämrats. I en av Skolinspektörernas rapporter (Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad 2001:18–19) presenteras kopplingen mellan segregationen och språkinläringen på följande sätt:

Men det är ett stort problem att vi har områden i staden där barnen, förutom den undervisning de får i skolan, inte har någon annan svenska omkring sig. I t.ex. Rinkeby är det bruten svenska som hörs nästan överallt, i affären, på posten, i apoteket, i fritidsverksamheten och i förskolan. Hemma och på tv, via parabol, är det hemspråket som talas. Med varandra talar eleverna vad som i det närmaste kan beskrivas som ett helt eget språk.

Även om delar av inspektörernas slutsatser starkt skulle kunna ifrågasättas – till exempel de om vem som tittar på vilka tv-program, vad det är för fel på bruten svenska och vad det innebär att ungdomarna talar ett eget språk – pekar de ändå generellt på hur språkmiljön påverkas av den sociala och etniska segregationen. Och inte minst vad det omgivande samhället ”godkänner” som rika språkinläringssmiljöer. Alltså miljöer:

- a) där svenska talas och hörs överallt (inklusive hemma även om familjer har ett helt annat modersmål),
- b) som fostrar till svenska med rätt accent (vilken den nu än må vara),
- c) där ungdomarna talar med varandra på ett för medelålders svenska skolinspektörer begripligt sätt.

En annan intressant och symptomatisk förändring som inspektörerna efterlyser är att kraven på språkkunskaper hos personalen på förskolan och i fritidsverksamheten måste öka om dessa arenor skall kunna bidra till att stärka barnens språkinläring. Med andra ord underkänns Rinkeby i det närmaste i sin helhet som en värdig språkmiljö.

*Ofullständiga betyg* – Andelen elever som saknar slutbetyg i något eller några av kärnämnen i de mest utsatta områdena i Stockholm<sup>7</sup> är mycket hög i förhållande till stadens och landets genomsnitt. Ofull-

---

<sup>7</sup> Dessa områden är Tensta, Rinkeby, Husby, Rågsved och Skärholmen. Utsattheten definieras främst i socio-ekonomiska termer (andelen socialbidragstagare och arbetslösa), samt i politiska (valdeltagande) och utbildningsmässiga (låg utbildningsnivå jämfört med stadens genomsnitt) termer. Även befolkningens hälsa är sämst i staden.

ständiga betyg stänger vägen till ett nationellt program i gymnasiet. Alternativet är antingen det individuella programmet eller ingen övergång alls. Enligt Skolverkets statistik<sup>8</sup> har andelen elever från skolor i de mest utsatta bostadsområdena i Stockholm, som är behöriga till nationellt program, varierat kraftigt mellan 1998 och 2001 (se även Bennich-Björkman, denna volym). Skillnaderna är stora mellan de olika skolorna. Den negativa förändringen har varit mest tydlig i Bredbyskolan i Rinkeby (nedgången från 84,9 procent med godkända betyg i samtliga kärnämnen 1999 till 67,6 procent år 2001), medan Österholmsskolan (Skärholmen) har legat konstant antingen snäppet över eller under riksgenomsnittet (95 procent behöriga till nationellt program 1998). Samtliga skolor har ett stort antal elever med utländsk bakgrund, från Österholmsskolans 65 av sammanlagt 134 år 2001 till Kämpingeskolans, med hemvist i Tensta, 64 av sammanlagt 71 elever. Att ett stort antal elever med utländsk bakgrund på en skola inte automatiskt behöver innebära många elever med ofullständiga betyg framgår allra bäst av Österholmsskolans genomgående goda resultat och av de andra skolornas bra prestationer under vissa perioder. Betyg är givetvis endast ett sätt bland många för att bedöma hur pass framgångsrikt pedagogiskt arbete en skola bedriver, men det är likafullt ett instrument som har en enorm betydelse för såväl elevernas fortsatta utbildning (genom gymnasievalet) som för skolan som helhet (genom status och rykte).

*Avhopp från gymnasiestudier* – Endast 56 procent av ungdomarna 20–25 år i de 24 mest utsatta storstadsområdena i landet<sup>9</sup> slutförde 3-årig gymnasieutbildning år 2000. Motsvarande siffra för hela riket var drygt 77 procent. I Stockholms fem utsatta storstadssatsningsområden såg det ut som följer: Rågsved 58,7 procent, Skärholmen 60,2 procent, Rinkeby 39,3 procent, Tensta 45,1 procent och Husby 50,2 procent. Bland de utrikesfödda (och i synnerhet utrikesfödda män) var siffran ännu lägre. I Rinkeby fullföljde endast 29,6 procent utrikesfödda män i åldrarna 20–25 år sina gymnasiestudier år 2000. Integrationsverket (2001:06), som har tagit fram dessa siffror, påpekar dock i sin analys att det kan vara vanskligt att direkt jämföra inrikes och utrikes födda, speciellt mellan olika berörda områden i storstadssatsningen då vistelsetiden i Sverige kan vara avgörande för möjligheterna att tillgodogöra sig och till och med hinna avsluta utbildningen. Dessutom menar

<sup>8</sup> Uppgifter hämtade från Skolverkets internet-databas SIRIS.

<sup>9</sup> Dessa områden ligger i sju storstadskommuner: Stockholm, Haninge, Huddinge, Södertälje, Botkyrka, Malmö och Göteborg. Definitionen på utsatthet motsvarar den i fotnot 7.

de att positiva trender kan skönjas i utvecklingen. Statistiken skall alltid tolkas varsamt, inte minst när vi inte vet hur länge kategorin ”utrikes födda män” faktiskt har vistats i Sverige. En desto mer häpnadsväckande uppgift är att till exempel endast 48,4 procent av *inrikes födda* män boende i Rinkeby fullföljde sina gymnasiestudier år 2000. Skillnaden gentemot inrikesfödda män i hela landet var nästan 30 procent.

Även om var och en av de ovan redovisade aspekterna är giltig i sig har vi ännu inte kommit till en situation där de tillsammans utgör en ond cirkel för barn och ungdomar från de utsatta områdena. Statistiken visar nämligen att omflyttningen i till exempel Rågsved under den mest turbulenta perioden 1997–2000 var 30 procent. En tredjedel av befolkningen byttes således ut på tre år. Det har visat sig att ett av de avgörande incitamenten för familjerna att flytta från ett stigmatiserat område är oron för att barnen inte skall få en bra utbildning. Många familjer strävar följaktligen efter att flytta till mer ”svenskspråkiga” miljöer för att på så sätt bryta den negativa kedjan *isolerings- ofullständiga betygshopp från gymnasiet*. I slutändan av denna kedja finns antingen lågkvalificerade och lågbetalda jobb eller arbetslöshet. Men, det finns ytterligare ett orosmoment här. Givet den numera extremt tröga och överansträngda bostadsmarknaden i Stockholm plus en snabb blick på de ovan presenterade problemdefinitionerna ligger det nära till hands att hävda att det mycket väl kan bli samma barn i framtiden som hamnar i den onda cirkeln. Den sociala och etniska segregationens negativa följder för skolan kan således komma att cementera marginaliseringens reproduktion.

Poängen med detta resonemang är att visa hur en komplex verklighet kring skolor och ungdomars livschanser i de utsatta områdena reduceras till individuella språkbekymmer. Jag hävdar förstås inte att språket är ett oviktigt eller påhittat problem men språket blir för mig ett *analytiskt* problem när utbildningssystemets organisation, bostadssegregation, diskriminering, det omgivande samhällets attityder, sociala och kulturella reproduktionsmekanismer enkelt reduceras till påståenden om att ”bara invandrarna tittar på svensk TV kommer de att bli bättre integrerade, även språkligt”.

## Ryktets anatomi

Samstämmiga röster från de områden och skolor jag har studerat i olika sammanhang (se Bunar 2001; Bunar och Trondman red. 2001; Bunar 2003a) har gjort gällande att stigmatisering (dåligt rykte) är ett

av deras största problem. Rektorn för en högstadieskola menade till och med att skolans problem inte kommer från pedagogiken, samarbetssvårigheter med föräldrarna eller bristande resurser, utan från upptagningsområdets rykte och status. Även om många i de utsatta områdena menar att dåligt rykte är ett problem så har de svårt att sätta fingret på vad det dåliga ryktet egentligen är, vem som står bakom det, hur det sprids o.s.v. Verksamhetschefen på en skola jag studerade i slutet av 1990-talet sammanfattade skolans svårigheter på följande sätt: *skolans dåliga rykte – det fria valet – den subjektiva flykten – en negativ kostnadsspiral – svårigheter med att långsiktigt planera verksamheten*. Skolan har dåligt rykte och det sticker ingen under stol med. Skolpersonalen är medveten om detta fast de tycker att de gör ett bra jobb och får uppskattning för det av sina elever och deras föräldrar. Men det är svårt att utåt förmedla något av denna positiva stämning, menade verksamhetschefen och tillade att: ”Hur bra vi än är så får vi aldrig ut det. Det är frustrerande att det vi gör inte syns mer utåt och att det är svårt att få uppskattning.” När jag undrar varför skolan har dåligt rykte trots alla positiva tecken så är svaret kort och rakt: ”Därför att den ligger där den ligger.” Alltså ”i denna...” (som den stereotypa bilden förmedlar) ”...invandrartäta, segregerade och rotlösa betongförort.”

Vad beror stigmatisering och segregation av bostadsområden och skolor på? Tre uppsättningar förklaringar har varit dominerande. Den *första*, som har dominerat både den allmänna och politiska debatten liksom vetenskapssamhället innebär att en svag ekonomisk konjunktur i kombination med stor flyktinginvandring i slutet av 80- och början av 90-talet har omöjliggjort invandrarnas arbetsmarknadsintegration och därmed skapat ekonomisk fattigdom i denna grupp. Detta har inneburit att stora invandrargrupper koncentrerats till de minst attraktiva storstadsområdena och eftersom skolan avspeglar förhållandena i sitt upptagningsområde har skolorna också blivit mindre attraktiva. ”Mindre attraktiva” kom så småningom att övergå i stigmatisering. Kännetecknande för denna uppsättning förklaringar är kopplingar mellan situationen på arbetsmarknaden, den stora invandringen och segregationen/stigmatiseringen. När arbetsmarknaden åter efterfrågar arbetskraft och flyktinginvandringen minskar, så förväntas segregationen och stigmatiseringen att upphöra.

Den *andra* uppsättningen förklaringar till stigmatiseringens och segregationens uppkomst och upprätthållande har pekat på det faktum att många av de stigmatiserade områdenas invånare är invandrare och att arbetslösheten inte bara kan bero på arbetsmarknadens struktur och behov av viss typ av arbetskraft, utan även på etnisk diskriminering.

Diskrimineringens och marginaliseringens sociala effekter påverkar förstås även skolor i områden med en koncentration av de diskriminerade och marginaliserade medborgarna. Kännetecknande för denna uppsättning förklaringar är kopplingar mellan ekonomiska och etniska (i meningen diskriminerande) faktorer. Starkare skydd, bland annat genom statliga ingripanden, för etniska gruppers rättigheter och extra stimulansåtgärder (statliga lån till invandrarföretagare till exempel) efterfrågas som ett sätt för dessa grupper att ta sig in på arbetsmarknaden.

Den *tredje* uppsättningen förklaringar betraktar invandrarnas koncentration i ett område eller i en skola och de efterföljande negativa konsekvenserna som bråk, kulturella skillnader, svårigheter med föräldrasamarbete, problem med inläringen av det svenska språket, lärarnas svårigheter att hitta "rätta" pedagogiska metoder och liknande som huvudorsaken till segregationen och stigmatiseringen. Många pekar också på den utflyttning av socialt "starka" och etniskt svenska familjer som har ägt rum från sådana områden i takt med att allt fler invandrare har flyttat in (t.ex. Andersson 1998). Kännetecknande för denna uppsättning förklaringar är kopplingar mellan representationer av invandrarskapet och platsen, å ena sidan, och stigmatiseringen/segregationen å andra sidan.

Även om var och en av dessa uppsättningar förklaringar belyser viktiga aspekter av stigmatiseringen och segregeringen i de svenska storstadsområdena och deras skolor, är de ändå otillräckliga att som självständiga analytiska modeller ge svar på frågorna: Hur kan vi förstå det faktum att segregationen och stigmatiseringen fortsätter att reproduceras trots att vi i slutet av 1990-talet har fått en ekonomisk högkonjunktur med brist på arbetskraft inom vissa branscher, trots att en ny lag mot etnisk diskriminering har antagits och trots att regeringen genom olika integrationspolitiska åtgärder har satsat miljarder på de "invandraritäta" och socialt utsatta områdena? Hur kan vi förstå det faktum att stigmatisering av etniskt blandade skolor i ett samhälle som av dess regering (Prop. 1997/98:16) upphöjts till multikulturellt fortsätter att reproduceras? Jag vill hävda att stigmatisering och segregation inte kan förstås fullt ut om inte grundläggande socioekonomiska villkor, handlingar, relationer, maktordning samt externa och interna representationer av ett socialt rum och deras individuella internalisering betraktas utifrån ett *relationellt* perspektiv (Bourdieu 1977, 1990). Låt mig illustrera detta perspektiv med följande exempel.

I en av mina tidigare undersökningar (Bunar 2001) träffade jag Amanda, femton år gammal, född och uppvuxen i Sverige med föräldrarna från Chile. När jag frågar henne om vad hon tycker om sin hem-

bygd Tensta (där hon bott i hela sitt liv) så säger först att det är ett bra område. Kompisarna och det sociala umgänget är det bästa. Hon är, när jag samtalar med henne, väl medveten om det egna områdets dåliga rykte och försöker förklara vad hon tror att det beror på.

– *Vad är det som är bäst med området?*

– Kompisar och människor. Det är ingen skillnad mellan raser här, det finns ju så många så att alla är så vana. Man skall inte vara rädd för rasister och sånt.

– *Vad är det som är sämre här?*

– Sämre är att kanske om man vill fortsätta att studera och säger: ”Jag kommer från Tensta. Jaha, nej inte från Tensta det är inte bra”. Om man kommer från ett annat ställe med mycket svenskar, då säger de: ”Ja, det är okej”. Tensta har dåligt rykte faktiskt. Jag vet inte varför. Man ser inte så mycket våld här, inte så mycket mer än det finns på ”svennstället”.<sup>10</sup>

– *Varifrån kommer det dåliga ryktet?*

– Vi invandrare har byggt sådana rykten. Det är för att det är så många invandrare och arbetslösa här och de ägnar sig åt andra saker som knark, att råna folk, kriminalitet. Det är klart att det finns kriminalitet men det är inte så mycket att man ser det. Min barndom var jättebra. Det är ingenting man kunde se, jag vet inte. Det är sådana saker som man hör och säger, men ingenting som man ser. En del är medias ansvar. Det är alltid något ställe som måste vara sämst och något som måste vara bäst. Nu är det Tensta och Rinkeby som är sämst... eftersom det bor mest invandrare där.

– *Hur har det påverkat ditt liv, att många säger att Tensta är ett dåligt område?*

– Jo, när jag träffar någon och de frågar var jag bor och när jag säger Tensta, brukar de säga... göra miner, säga kommentarer eller någonting. Man känner sig ganska dålig faktiskt. Man skäms lite för att bo här, fast man borde inte göra det. Och så har vi alltid trott att i utbildningen kommer det verkligen att skada, när du säger att du kommer från Tensta, folk tror att du inte pluggar, att du inte studerar, man kan inte språket, man kan inte prata och så.

De erfarenheter och upplevelser som Amanda ger uttryck för kan betraktas som ett uttryck för, vad jag skulle vilja benämna, *kulturell skam* (se också Bourdieu 1977, 1984). Amanda skäms inte för vad hon är, vilket ursprung hon har eller hur det ser ut i Tensta. Hon påpekar upprepade gånger att hennes uppväxt varit ”jättebra” och att hon oftast trivs i Tensta. Varför skäms då Amanda? Som tenstabo förknippas hon vid möten med ”världen utanför” med en rad negativa karakteris-

---

<sup>10</sup> ”Svennstället” betyder i den dagliga vokabulären ett område där det mestadels bor svenskar.

tika som i den offentliga diskursen tillskrivs Tensta som helhet. Det intressanta i sammanhanget är att Amanda, när hon försöker förklara varför området har dåligt rykte, tillgriper samma förklaringar som dominerar den offentliga debatten, nämligen att det bor många invandrare och arbetslösa i Tensta, vilket betraktas som dåligt och segregerat i sig, och att narkotika och rån är vanligt förekommande. Samtidigt överensstämmer inte dessa beskrivningar och förklaringar med hennes egna upplevda erfarenheter av att växa upp i området. Hon har hört att det finns mycket kriminalitet, men säger samtidigt att det inte är något som man ser. Hon skäms för att bo i Tensta, fast hon egentligen inte tycker att hon borde det. Hon menar att ”vi invandrare skapar dåligt rykte”, samtidigt som hon menar att ”det bästa med Tensta är dess människor”. Infångad i en dikotomiserad värld och kluven i relation till konflikter mellan subjektiva erfarenheter och ”objektiva” sanningar är Amandas kulturella skam en konsekvens av vad den franske sociologen Pierre Bourdieu (1977) benämner *symboliskt våld*. Det symboliska våldet verkar särskilt hos så kallade ”andra generationens invandrare”, vilka själva har vuxit upp med en negativ bild av sitt område och som i mångt och mycket själva också har anammat samma bild. Amin, en femtonårig pojke från Somalia, svarar så här på frågan om Tenstas dåliga rykte: ”Det finns helt enkelt så många invandrare här.” *Invandrarättheten* och dess allmänna innebörd är ett alltför iögonfallande faktum som får tjäna som (ställföreträdande) ”objektiv sanning”, en ”sanning” som genom det symboliska våldets verkan framstår som mer trovärdiga än de egna erfarenheterna.

Ryktet kan dock också brukas pragmatiskt. Några elever från en av områdets skolor, med ryktet om sig att ha en ”stökig” och ”tuff miljö”, berättade hur de vid ett diskotekbesök i ett annat område (potentiell ”fiendemark”) låter nyheten om varifrån de kommer spridas i förhoppningen om att de lokala busarna skall skrämmas av ryktet och inte mucka gräl. Men när de träffar en tjej eller en kille från ett av de ”finare” stockholmsområdena ”förflyttar” de sin bostadsort någon kilometer och uppger sig komma från det närliggande, ”fina” Spånga. Amanda från Tensta uttrycker saken så här:

- Har du någon gång ljugit om var du kommer ifrån?
- Ja, jag kommer från Spånga, säger jag.
- Känns det som att du sviker Tensta?

– Ha-ha (skratt), jag vet inte, det här är ju Spångaområdet<sup>11</sup>, så det kändes inte så dåligt.

En annan strategi är att upprätta en hierarkisering mellan ”vi” och ”dom” inom området. Genom att peka ut en gata eller ett kvarter som stigmatiseringens egentliga källa och objekt kan ”dom andra” symboliskt, åtminstone i sina egna ögon, frikopplas från det förödande stigmat.<sup>12</sup> Under ett fältbesök i Tensta kom jag i samtal med några svenska pensionärer. På min fråga om de bodde i Tensta svarade de bestämt: ”Nej, nej, absolut inte, vi bor i HSB.” Jag trodde först att det rörde sig om något annat område och bad dem att förklara var stället ligger. De vände sig om och pekade mot några flervåningshus i närheten av Tensta centrum och sa: ”Där ligger HSB.” Det var då jag förstod att det rörde sig om några bostadsrättslägenheter ägda av föreningen HSB. Det räckte för dessa personer att bo i en annan upplåtelseform för att distansera sig från Tenstas rykte och status. Att de råkat bo mitt i Tensta i drygt 30 år, ja, det var av underordnad betydelse. Men denna strategi fungerar enbart inom området och resulterar genom smutskastning och ryktesspridning i invånarnas symboliska fragmentering, något som i sin tur förstärker den negativa bilden av området och dess invånare. För det omgivande samhället är Tensta som helhet ett område med dåligt rykte.

Poängen jag vill lyfta fram här är att stigmatisering eller dåligt rykte inte är något objektivt faktum som ”bara finns där”, orubbat, likt en naturlag. Det är inte heller något som enkelt kan identifieras som en restprodukt av invandrarnas koncentration i ett område eller skola. Det är något som dagligen aktivt skapas och återskapas på olika arenor i samhället och som har påtagliga sociala konsekvenser för de drabbade områdena och skolorna. Situationen är mest oroväckande för de ungdomar som växer upp under och delvis formas av den negativa bilden om deras område och skola. Risken är att omgivningens negativa attityder görs till en del av de egna självförståelseformerna och de dagliga praktikerna.

<sup>11</sup> Merparten av områdena på Järvafältet har Spånga som postadress, vilket går tillbaka till den gamla indelningen i församlingar.

<sup>12</sup> Norbert Elias och John Scotson (1999) har analyserat liknande processer i en engelsk småstad som ett förhållande mellan ”etablerade” och ”outsiders”.

## Tillit och kommunikation

För att komma till rätta med segregationsprocesser och deras negativa konsekvenser för de utsatta områdena har en omfattande integrationspolitik tagit fram. Politikens implementering går via såväl de redan existerande samhällsstrukturerna och institutionerna – arbetsmarknad och utbildning exempelvis – som via nyinrättade som Integrationsverket och en rad lokala ”integrationsprojekt”. Skolans betydelse för integrationsprocesser lyfts fram i samtliga centrala och lokala dokument som har med integrationspolitik att göra. Skolans integrationsroll handlar om ett ständigt arbete med att utveckla verksamheten så att alla elever behandlas lika och genom skolans inre organisering bereds lika möjligheter. Det handlar vidare om att erbjuda en mötesplats där elever med olika bakgrund och erfarenheter kan mötas på lika villkor. Förhållandet mellan skola och integration avser också skolans samarbete med det lokala samhället. I socialt utsatta och ”invandrartäta” storstadsområden har skolans roll i integrationsprocessen kommit att omfatta inte enbart uppfostran av samhällsmedborgare och snävt definierad pedagogisk verksamhet, utan även en utökad samverkan med det lokala samhället. Ett flertal offentliga utredningar har under senare år framfört tanken att eldsjälar och vuxna, i synnerhet med invandrarbakgrund, tillsammans med diverse organisationer och föreningar, i större utsträckning än vad som tidigare varit fallet, skall involveras i skolans inre arbete (SOU 1996:143; SOU 1997:121). Syftet är att förankra skolans verksamhet i närområdet och därigenom utnyttja de resurser som där finns i form av kunskaper, livserfarenheter, kreativitet och kulturell mångfald. Från officiellt håll propageras det för en utveckling som träffande fångas i metaforen *skolan mitt i byn*, eller med den engelska termen *community schools*. Skolan mitt i byn sammankopplas också med behovet att öka medborgarnas inflytande över skolverksamheten. Återkopplingen kan vara inriktad mot stärkandet av det lokala föreningslivet, olika former av grannsamverkan och det lokala kulturlivet. Skolan mitt i byn kan antas alltså kunna stärka det lokala civila samhället, det lokala engagemanget och härigenom befrämja integrationsprocesser. I områden med ekonomiska och sociala svårigheter kan denna återkoppling stärka föräldrarna i deras roll. Föräldrar som ger starkare stöd till sina barn underlättar, är det tänkt, skolans arbete och sänker på sikt skolans omkostnader. Om skolan fungerar som skola mitt i byn eller ett kulturellt centrum, och om det i skolans lokaler utanför skoltid pågår verksamheter av alla möjliga slag, initierade av befolkningen i området eller av skolan själv, så ökar möjligheterna till en konstruktiv dialog också om skolan och dess

kärnverksamhet (jfr SOU 1996:143; SOU 1997:121). Hur kan då detta samarbete se ut på en del skolor?

Enligt verksamhetschefen på en skola i ett ”invandrartätt” område jag studerade (Bunar 2001) finns det olika faktorer i det lokala samhället och i skolväsendets organisatoriska struktur som skapar svårigheter för skolan.

En svårighet är samarbete med föräldrarna, dels beroende på språket och dels på kulturella skillnader. Många av föräldrarna är, dåligt insatta i skolarbete, har dåligt självförtroende och stora sociala problem som arbetslöshet och utanförskap. Skolan gör ansträngningar på att försöka förmedla kontakter med föräldrar både genom förvaltningsrådet och etniska föreningar i området.

I samtal med Gunilla, som jobbat som lärare på en högstadieskola i ett annat område under många år, får jag följande bild av skolans samarbete med föräldrar.

– *Hur fungerar samarbetet mellan skolan och föräldrarna?*

– Jo, det är, vad skall jag säga, det är svårt för vi har ju den här språkbarriären, man kan inte bara som hastigast ringa eller komma och säga vad man har på hjärtat. Oftast handlar det om att ha tolk om man skall göra sig förstådd. Och då tror jag att man väntar länge med att ta kontakt, för det är så svårt, men vi försöker att ha god kontakt med föräldrarna men, jag vill inte riktigt säga att vi lyckas. Dom kommer till exempel på mottagningskonferens och dom kommer om vi kallar dem, men däremot när vi vill ha ett föräldramöte i stort, då är det mycket svårt. Man kommer inte och man tar inte kontakt.

– *Vad beror det på, är det bara språk eller finns det något mer?*

– Jag tror att det är bara språk det gäller, det kan vara kulturellt också att man tycker att skolan... jag tror att det är språket mycket, därför att det är så här, dom vuxna föräldrarna som vi har, dom har inte språket, det är ungarna som har språket. Dom måste då ta med sig sina äldre barn för att försöka förklara vad det handlar om, och det är inte så lämpligt alla gånger heller. Och dom mister en del av sin auktoritet, för dom har inte språk och ungarna klarar vi mycket, men vi når inte riktigt föräldrarna. Vi har funderat mycket om vi skall ha språkgrupperingar, för när vi kallar till ett gemensamt föräldramöte, då har vi upp till tio stycken tolkar. Ett samtal är spontant och med tolken tappar man så mycket. Dom känner inte riktigt att dom får fram det dom ville.

– *Tror du att det också kan handla om skolans attityder gentemot de här föräldrarna?*

– (Lång tystnad)... Aooo... hm... i och för sig kan det vara så här att många av de här familjerna inte har en skolbakgrund heller och det är klart att steget kan bli ännu längre och det kan jag tänka mig att det kan vara. Och dom

känner att dom ändå inte kan hjälpa sina barn, vilket är fel, för man kan ju hjälpa sina barn, man behöver varken läsa eller skriva för att kunna hjälpa sina barn, det gäller att hålla efter barnen på ett annat sätt. Och sedan är det säkert många konflikter som uppstår i och med att det finns olika religioner och föreningar.

– *Vad skulle man kunna göra för att förbättra kommunikation mellan skolan och föräldrarna?*

– Vad jag skulle vilja är att föräldrarna förstår hur pass viktiga de är för sina barn. Visst tycker dom att dom är viktiga för sina barn, men just när det gäller skolan är dom mycket viktiga och att dom också är viktiga för ungar när ungarna är med i dåligt sällskap och att föräldrarna törs vara auktoritet. För ungarna är ute och springer mycket. Dom gör en massa dumheter och det spelar ingen roll varifrån dom kommer. Det blir bara så när ungarna inte har några regler eller när dom har regler som är hårda och kanske ibland så hårda att ungarna tvingas ljuga och det är också jobbigt. Det är väldigt många ungdomar som gör andra historier än det som är sanningen och bara för att dom inte får göra vissa saker. Ibland tycker jag att vi på skolan nästan hjälper till. För här på skolan i uppehållsrummet betar dom sig på ett sätt som föräldrarna inte skulle tycka om, men vi tycker inte att det är så farligt. Jo, det här ju jätteknepig. Vad jag skulle önska är att föräldrarna kunde bygga upp en auktoritet som inte är så dynamisk och så där, men att föräldrarna kunde känna varenda ögonblick att dom är jätteviktiga för sina barn, att vara förebilder.

Osman är från Somalia och har bott åtta år i Sverige. Han har fyra barn i olika skolåldrar. Samtliga går i områdets skolor.

– I Somalia var det föräldrarna som bestämde över barnen, men här i Sverige eftersom skolan säger att barn har frihet och man kan inte göra så och föräldrarna kan inte bestämma så, så tror barnen att dom kan bestämma över hela familjen. Det är konflikter mellan barnen och familjen och det är dom som jobbar i skolan som påverkar. Jag känner några somaliska barn som säger att dom inte kan leva med sina föräldrar, dom vill att socialen skall ta hand om dem. Det är socialen och skolan som påverkar barnen på det sättet. Svenskar måste lära sig att det finns andra kulturer och att dom måste respektera andra kulturer. Barnen måste lyssna till vad föräldrarna säger. Vi vill bestämma över våra barn. Skolan respekterar inte föräldrarna, utan går direkt på barnen och säger att dom får göra vad dom vill.

– *Har skolan försökt ta kontakt med föräldrarna för att finna lösningar på olika problem?*

– Dom har försökt, men det fungerar inte, för när föräldrarna kommer med förslag då vill dom inte ta det för de har egna regler. Vi måste diskutera

eftersom vi har olika kulturer, men dom vill inte lyssna på oss. Skolan tror alltid att dom har rätt, men dom måste diskutera med oss, vi har egna förslag. Barnen blir förvirrade, för i skolan säger dom en sak och hemma en annan och då får barnen egna problem. Dom blir nervösa. Ofta. Reagerar mycket och starkt.

– Känner du att du tappar kontroll över ditt barn, att avståndet blir längre och längre?

– Ja, det känns så.

Förhållandet mellan skolan och föräldrarna är en viktig del av de lokala relationerna. Jag vågar påstå att i de flesta skolorna i Sverige är det så att detta förhållande är *bilateralt passivt*. Ordet *bilateralt* syftar till det pågående samtalet mellan skola och föräldrar. Alla parter finner de aktuella (oftast traditionella som kvartsamtal och föräldramöte) samarbetsformerna fungerande och därför eftersträvar man inte djupgående förändringar. Därav ordvalet *passivt*. Alla eventuella problem, oavsett om de kommer från elever, lärare eller föräldrar betraktas och behandlas som individuella eller kommunikativa svårigheter ("bråkig" elev, missbrukarfamilj, "dålig" pedagog etc.). Aktörernas interna representationer av varandra är varken stigmatiserande eller kollektiva.

I det aktuella empiriska fallet och som citaten ovan antyder är förhållandet mellan skolan och föräldrarna snarare *unilateralt aktivt*. Med *aktivt* menas i detta sammanhang alla de livliga diskussioner bland skolpersonal, föräldrar, lokalpolitiker, representanter för etniska föreningar, lokala eldsjälur och så vidare om det bristande samarbetet mellan skolan och föräldrarna. Därtill generaliseras problemens källa och skulden läggs på "den andre". Föräldrarna anser det vara skolans fel och skolan anser att det är föräldrarnas kultur och traditioner som är problemet. Ytterligare ett problem är att de interna representationerna i stor utsträckning är stigmatiserande. Föräldrarnas kulturella bakgrund betraktas av skolan som en stigmasymbol (Goffman 1972) och omvänt, skolans arbetssätt stigmatiseras av föräldrarna. Med *unilateralt* menas här en brist på tillit mellan skolan och föräldrarna, varvid de nämnda aktiva handlingarna – diskussionerna, beskyllningarna och representationerna – pågår parallellt inom skolan och inom föräldragruppen, utan att ett egentligt samtal verkar kunna komma till stånd. Det är bland annat av den anledningen som diskussionerna inte ger resultat och som beskyllningarna och de negativa representationerna har kunnat upprätthållas. Det unilateralt aktiva förhållandet mellan skolan och föräldrarna är av allt att döma en starkt bidragande orsak till skolans låga status och elevflykt. Hur mycket skolans

inställning gentemot föräldrarna påverkas som en konsekvens av det unilateralt aktiva förhållandet kan illustreras med följande citat. När jag frågar Gunilla varför hon har stannat kvar så många år på skolan svarar hon:

– Jag tror inte att jag skulle kunna fungera i en annan skola faktiskt, för vi är också mycket mera nära på ett sätt, nu går jag lite emot mig själv, vi går in i en familj på ett helt annat sätt än man skulle göra i en vanlig skola, därför att när det blir problem då tuffar vi på liksom, vi gör intrång eller vad man nu skall kalla det, på ett annat sätt. Man är frankare, rakare i det man säger. För i många skolor som är lite mer etablerade så tror jag att man går runt problemen, man låter det gå väldigt länge innan man närmar sig och går in i en familj och säger: ”Här är det någonting som är ett stort problem”. Här är vi nog lite snabbare när vi ser att det är saker som håller på att gå åt skogen då tar vi väldigt snabbt kontakt och försöker gå in.

– *Vilka problem kan det handla om?*

– Det kan vara till exempel att vi ser att en unge mår illa och varför mår den illa, jooo kan det vara någon form av misshandel, kan det vara någon form av missbruk och efter att ha diskuterat detta i en tid då försöker vi ta kontakt och prata ut eller göra en anmälan på det. Jag tror att man tar längre tid på sig i andra skolor därför att man vill vara absolut säker på att så är fallet. För det är obehagligt, man väntar, man sopar under mattan. Det är inte till nytta för någon. Sen är det också bekymmersamt tycker jag när det gäller den här typen av elevunderlag att dom borde rustas mycket väl för sitt vuxna yrkesliv därför att många, många av dem, nästan de flesta, kanske inte har föräldrar som har ett arbete och dom har inte kommit in i rutinerna att man kommer och går, att man kommer hem på eftermiddagarna och berättar om sitt jobb och om vad som har hänt. Man har ingenting av det. Dom har ingenting av detta, dom har svårt att anpassa sig när dom är ute på Prao. Dom är inte vana vid de här tankegångarna. Dom har varit borta så många år från yrkesverksamhet och man har tappat den kunskapen och det är skrämmande. På något vis kan man säga att barn som är uppvuxna i hem där föräldrarna saknar arbete, dom blir ofta arbetslösa själva. Och det har inte bara med språket att göra, för barnen. Det har med hela inställningen att göra.

Osman, föräldern, berättar om sina reaktioner på vad Gunilla benämnde ”tuffa på”-strategi:

Föräldrarna tycker mycket om sina barn, socialen eller skolan behöver inte komma in i familjen, det är helt fel. Om föräldrarna säger till sina barn att ”du får inte komma hem för sent”, då säger barnen att dom skall gå till socialen och säga att föräldrarna slår dom. Det är skillnaden mellan Sverige och

Somalia. Här försöker myndigheterna hela tiden lägga sig i vad föräldrarna gör. Barnen har förlorat respekt för vuxna. Vi skall åka tillbaka till Somalia, vi kan inte bo kvar här, för svenskarna vill inte att vi skall integreras, dom måste bjuda in för integration. Jag känner mig ovälkommen här, på många sätt. Svenskarna tror att vi kan ingenting, du kan inte leva så här. Dom tror att vi är som djur, inte som människor, socialen samma sak. Vi väntar bara för att åka tillbaka till vårt land.

Gunilla och hennes kollegers ”tuffar på”-strategi vittnar för det första om bristen på grundläggande tillit till föräldrarnas förmåga att trots arbetslöshet och marginalisering (och ”trots” sin kultur som Gunilla antyder) bry sig om sina barns framtid. För det andra vittnar den om föräldrarnas maktlöshet i relationer till representanter för samhällsinstitutioner. Något som många föräldrar kopplar samman med det svenska samhällets inställning till dem som invandrare. Bristande tillit mellan lärarna och föräldrarna, ömsesidiga beskyllningar och stigmatiseringar riskerar att ytterligare låsa utvecklingen på en skola. De som till slut får betala det högsta priset är eleverna.

## Avslutning

Jag har i denna artikel sökt belysa en del av de svårigheter som skolor i ”invandrartäta och socialt utsatta” miljöer brottas med, svårigheternas källor och upprätthållande mekanismer. Artikelns utgångspunkt och det övergripande temat är en empirisk observation av den diskrepans som verkar ha uppstått mellan den politiskt positivt definierade kulturella mångfalden och hur den har kommit att uppfattas och omsättas i praktiken i de skolor som tilldelas etiketten multikulturell. Som en exemplifiering av det övergripande temat har empiriska och analytiska nedslag gjorts i invandrarskapets sociala dimensioner, multikulturalismen mellan ideal och verklighet, det problematiska språket, ryktets anatomi och tillit och kommunikation i relationerna mellan skolan och hemmet. Jag har velat visa att skolornas svårigheter inte enbart kan förstås som en uppsättning pedagogiska dilemman om huruvida tvåspråkigheten skall uppmuntras, hur svenskundervisningen skall gå till och liknande. Jag har försökt hävda att det är högst problematiskt att ensidigt reducera alla strukturella svårigheter till individuella språkbekymmer, medierapportering eller föräldrarnas kultur. Att utgå ifrån en sådan problemdefinition kan på sikt vara förödande därför att den fortsatta statliga politiken, inte minst genom ”integrationssatsningar”, kan komma att ytterligare snävas in mot partiella

lösningar, i stället för mot helheten. Problemet förläggs hos individen, vissa områden och vissa skolor. Därmed blir integrationen ”deras” bekymmer och ansvar, ingenting för den stora majoriteten. Det är först när frågor om maktfördelning, relationer och representationer kopplas in som helhetsperspektivet på svårigheterna, men också de möjliga lösningarna, träder fram. Men det kan vara lika förödande för de enskilda skolorna och deras elevers framtid att döma ut allt som rasism eller som en fråga om resurser och strukturella svårigheter som determinerar och låser utvecklingen. Det finns gott om positiva exempel där driftiga rektorer tillsammans med lärarna, eleverna och föräldrarna och med stöd från det lokala samhället har lyckats komma till rätta med åtminstone en del av sina svårigheter (Bunar 2003c). Områdenas och skolornas sociala topografi ändras både inifrån och utifrån. Det är en process där alla måste ta sitt ansvar och där vi inte bara, som ofta fallet är i dag, anklagar varandra för den uppkomna situationen.

## Referenser

- Andersson-Brolin, Lillemor. 1984. *Etnisk boendesegregation*. Stockholm: Minab/Gotab.
- Andersson, Roger. 1998. *Segregering, segmentering och socioekonomisk polarisering*. Umeå: Partnerskap för Multietnisk Integration.
- Arnstberg, Karl Olof, och Björn Erdal. red. 1998. *Därute i Tensta*. Stockholm: Stockholmia Förlag.
- Bengtson, O., J. Delden och J. Lundgren. 1970. *Rapport Tensta*. Stockholm: Pan/Norstedts.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bunar, Nihad. 2001. *Skolan mitt i förorten*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Bunar, Nihad. 2003a. *Det händer saker – kunskapsutvecklande, utvärderingsmässiga och teoretiska perspektiv på storstadsarbetet i Rågsved och Skärholmen*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Bunar, Nihad. 2003b. *Komplement eller konkurrent – fristående gymnasieskolor i ett integrationsperspektiv*. Norrköping: Integrationsverket.
- Bunar, Nihad. 2003c. "Förändring är allas ansvar." *Pedagogiska Magasinet*, nr 3, 20–25.
- Bunar, Nihad och Mats Trondman. red. 2001. *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas.
- Elias, Norbert och John Scotson. 1999. *Etablerade och outsiders*. Lund: Arkiv.
- Goffman, Ervin. 1972. *Stigma*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Integrationsverket. 2001. *Målområdesanalyser och indikatorer*. Norrköping: Integrationsverket.
- Integrationsverket. 2002. *På rätt väg? – Nationell slututvärdering av Storstadssatsningen*. Norrköping: Integrationsverket.
- Molina, Irene. 1997. *Stadens rasifiering. Etnisk segregation i folkhemmet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Regeringens proposition 1997/98:16, *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrapolitik till integrationspolitik*.

- Regeringens proposition 1997/98:165, *Utveckling och rättvisa – en politik för storstaden på 2000-talet*.
- Ristilammi, Per-Markku. 1994. *Rosengård och den svarta poesin*. Stockholm: Symposion.
- Roosens, Eugeen. 1995. "How multicultural is the school in 'multicultural society?' A Belgian case study." *International Journal of Educational Research* 23:11–21.
- Runfors, Ann. 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.
- Skolverkets internet-databas SIRIS (Skolverkets Internetbaserade Resultat och Informationssystem). Uppgifter under rubriken Grundskolan – Slutbetyg år 9 – Nyckeltal. [<http://labrego1.skolverket.se/dev60cgi/rwcgi60> 2002-06-06]
- SOU 1996:143, *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande från Skolkommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:121, *Skolfrågor, om skola i en ny tid*. Slutbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Fritzes.
- Timmerman, C. 1995. "Cultural practices and ethnicity: Diversification among turkish young women." *International Journal of Educational Research*, 23:23–32.
- Utbildningsförvaltningen. 2001. *Skolinspektörernas halvårsrapport 2001, grundskolan*. Stockholm: Stockholms stad.
- Wacquant, Loic. 1996. "Red belt, black belt: Racial division, class inequality and the state in the french urban periphery and the american ghetto". i Enzo Mingone red. *Urban poverty and the underclass*. London: Blackwell.
- Willis, Paul. 1981. *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Wilson, William Julius. 1997. *When work disappears*. Chicago: Vintage.
- Ålund, Aleksandra och Carl-Ulrik Schierup. 1991. *Paradoxes of multiculturalism*. Aldershot: Macmillan.

## 4. Är individualisering skolans nyckel till framgång?

*Li Bennich-Björkman*

Den svenska skolan står inför ett växande problem. Elever med utländskt ursprung, både de som själva har invandrat till Sverige som barn och de som är födda här, uppvisar systematiskt sämre skolresultat än de etniskt svenska eleverna. Ett sådant mönster beläggs i flera nyligen publicerade studier, och pekar på att det svenska skolsystemet inte förmår uppfylla målsättningen om en likvärdig utbildning. På längre sikt kommer skolans problem att också sätta sin prägel på samhällsutvecklingen, och Sverige riskerar att utvecklas till ett alltmer etniskt skiktat samhälle med följder i form av individuellt förlorade livschanser och kollektiva politiska spänningar. Föreställningen om god utbildning som ett medel för social mobilitet är grundmurad inom politiska rörelser som liberalismen och inom den reformoptimistiska socialdemokratin. Från ett marxistiskt perspektiv betraktas däremot skolan som en institution som reproducerar befintliga socioekonomiska skillnader i samhället, och tron på att man genom utbildning skulle kunna bryta maktstrukturer ter sig därigenom naiv (jfr Jonsson 1994:348–349).

Utgångspunkten här är emellertid att så länge det kvarstår osäkerhet kring utbildningens betydelse för individens möjligheter till social rörlighet, måste frågan om systematiska skillnader mellan grupper tas på stort allvar och frågan ställas vilka möjligheter som finns att bryta sådana tendenser, vare sig de visar sig mellan elever med olika etnisk bakgrund, med olika klassbakgrund eller mellan elever med olika kön. Två institutionella nivåer står därför i fokus i detta kapitel. Den första och vill jag hävda viktigaste är den mikronivå som de enskilda skolorna utgör. Svensk skola är långtifrån enhetlig och homogen: det var den inte före 1989/90 när den så kallade kommunaliseringen genomfördes, och det är den inte efter det datumet heller. Enskilda skolor har stora möjligheter att organisera ledning, arbete och undervisning enligt egna idéer. Därför är det centralt att undersöka hur skolor i invandrartäta områden fungerar, om möjligt genom att jämföra mer

eller mindre välfungerande skolor. Den politiska beslutsnivån, och den politiska vilja som finns för att på olika sätt, inte minst genom att tillföra resurser stödja utvecklingen på enskilda skolor, är för den skull inte oväsentlig och kommer också att ges viss belysning.

Utrymmet kommer först att ägnas en något mer fördjupad *beskrivning* av förekomst och omfattning av skillnader i skolresultat mellan den breda kategorin elever med utländsk bakgrund och övriga elever. Därefter följer en analys av hur skolor som bedömts som framgångsrika i integrationshänseende arbetar, med utgångspunkt i en studie av sju skolor i så kallade invandratäta områden som jag själv genomförde mellan 1999–2000.<sup>1</sup> Avsikten är att lyfta fram goda exempel. Här vill jag föra fram idén att det som förenar de skolor som lyckas är att de på olika vägar uppnår en ökad grad av individualisering i sin undervisning. Kapitlet avslutas med en tentativ bedömning av hur stark den *politiska viljan* att bedriva en etniskt utjämnande skolpolitik är, mot bakgrund av att invandrare generellt sett är en svag väljar-grupp där många dessutom saknar rösträtt i nationella val. Den bedömningen vilar inte på någon systematiskt genomförd empirisk analys, utan har karaktären av teoretiskt förankrad spekulering.

## Sverige: ett invandringsland

Sverige har på kort tid övergått från att vara ett relativt homogent samhälle etniskt och kulturellt till ett land som alltmer präglas av omfattande invandring från andra länder. På flera sätt har de senaste decennierna utgjort en brytningstid. 1975 beslutade riksdagen om en ”ny” inriktning för invandrapolitiken där man rörde sig bort från den tidigare normen om assimilation och mot valfrihet, mångfald och jämlikhet (Gür 1996; Borevi 2002:83–98). Sedan flyktinginvandringen tilltog i mitten av 1980-talet, har människor kommit till Sverige också från andra delar av världen än Europa, inte i första hand som arbetskraft utan för att fly undan krig, förtryck och förföljelse. De demografiska förändringarna ställer både politiska institutioner och samhället i stort inför delvis nya situationer. Att en omfattande invandring medför förändringar är, kanske med undantag för de särskilda krav som ställs på välfärdsstaten, inte unikt för Sverige. USA under perioden från 1800-talets slut till mitten av 1900-talet, Kanada och Australien under årtiondena efter andra världskrigets slut och flera

<sup>1</sup> Resultaten från den studien finns beskrivna i boken *Någonting har hänt. Förbättring och frustration i svenska lågstatusskolor* (Bennich-Björkman 2002) samt i uppsatsen "Skoleffekter och skoleffektivitet: Exemplet Navestad" (Bennich-Björkman 2003).

europiska länder som Storbritannien, Tyskland, Nederländerna och Frankrike är samtliga invandringsländer som genomgått samhällsförändringar av de slag som Sverige nu befinner sig mitt i. Balansen mellan socialisation till en befintlig kultur och en samtidig respekt för särdrag, och framförallt skapandet av ett för samhället sammanhållande kitt i form av ett gemensamt språk är den utmaning som möter i det svenska såväl som i andra kulturella sammanhang. Insikten om att den balansen, snarare än assimilering, är central för att ”lyckas” som månggetniskt samhälle kan emellertid växa fram gradvis i takt med att olika invandrargrupper etablerar sig, precis som fallet varit i Sverige. Ett omfattande amerikaniseringsprogram i framförallt storstadsskolorna i USA under 1900-talets första decennier syftade till exempel länge till att assimilera elever med annat ursprung till vad som betecknades som amerikanska värden och amerikansk kultur (McClymer 1982; Moore 1981:89–121). Först ett par årtionden in på 1900-talet, bland annat mot bakgrund av att lärarkåren blivit mer månggetnisk, började idéer om mångkulturalism och integration att få fäste i det amerikanska skolväsendet, med innebörden att invandrarna kunde bibehålla språk och kultur parallellt med förvärvandet av en amerikansk identitet och språk. Den svenska diskussionen och den politiska utvecklingen över tid har beröringspunkter med den amerikanska.

## Utländsk bakgrund och skolresultat i statistiken

Skolverket konstaterade för ett antal år sedan att förtroendet för skolan hade sjunkit. I jämförelse med hur föräldrar och allmänhet bedömde skolans kvalitet och prestationer inom övriga OECD-området var svenskarnas omdömen mest kritiska. Mindre än hälften av de tillfrågade ansåg att skolan uppfyllde ett av sina mest primära mål: att förmedla kunskap och andra färdigheter (Skolverket 1998:8). Motsvaras det minskade förtroendet av någon reell och systematisk försämring i de svenska elevernas resultat över tid? I *International Education Association's* (IEA) mätningar av femtonåringars läsförståelse, kunskaper i matematik och naturkunskap från 2000 som genomförs i en rad av OECD-länderna framkommer en betydligt mer positiv bild (jfr Skolverket 2001c). Svenska elever uppvisar en läsförståelse som ligger väl i linje med toppskiktet inom OECD-länderna. Utvecklingen över decennierna är tvärtemot vad man skulle kunna tro positiv, och detsamma förefaller gälla för resultaten i matematik och naturvetenskap. I samma undersökning pekar IEA emellertid på flera betydelsefulla avvikelser. En av de allvarligaste är att den stora och växande

gruppen elever med utländsk bakgrund klarar sig generellt sett sämre än genomsnittet bland elever med svenskfödda föräldrar. Framförallt gäller det de invandrabarn som anländer till Sverige efter sju års ålder, men också de invandrarelever som kommit tidigare än så men gått hela skoltiden i svensk skola uppvisar problem. Deras läsförståelse ligger klart under genomsnittet, och de har förmodligen därför svårt att klara de uppgifter som kräver mer självständig informations-sökning. Vid en internationell jämförelse är skillnaden mellan elever med föräldrar födda i Sverige respektive utomlands genomsnittligt sett betydligt större än i många andra OECD-länder (Skolverket 2001c:13).

Samtidigt är det viktigt att framhålla att bilden inte är entydig. De individuella variationerna inom gruppen är stora. Flickor med utländsk bakgrund presterar till exempel i vissa skolsammanhang mycket bra, i likhet med flickor generellt sett, vilket antyder att problemen i skolan är allra störst bland pojkar med utländsk bakgrund (Skolverket 2001c). Elever födda i Sverige av utländska föräldrar har sämre läsförståelse än jämförbara elever med föräldrar födda i Sverige, men har i likhet med vad man kunde förvänta förbättrats i relation till förstagenerationsinvandrarna (Skolverket 2001c:13; jfr Lundh m.fl. 2002:94–104). Regeringen och Skolverket har under senare år alltmer uppmärksammat att elever med utländsk bakgrund får sämre betyg, och att en högre andel dessutom lämnar skolan med ofullständiga betyg än vad som är fallet med elever födda av svenska föräldrar (Skolverket 2001a, 2001b). Vid sidan av de socio-ekonomiska faktorer, som många studier under årens lopp visat har klara samband med barnens skolprestationer, har etnisk bakgrund en självständig effekt på framgång i utbildningssystemet i Sverige idag.

### **Elever födda i Sverige med utländsk bakgrund**

I utbildningssammanhang är elever som själva är födda i värdlandet, men vars föräldrar invandrat av särskilt intresse. I vissa fall definieras den som själv är född i Sverige men där en av föräldrarna är av utländskt ursprung också som invandrare. Medan förstagenerationsinvandrarna, särskilt de som kommer från tio års ålder och uppåt, redan till viss del präglats i en annan kultur liksom ett annat skolsystem, är elever födda i Sverige med utländsk bakgrund institutionellt sett "oskrivna" blad. Förutsättningarna för att de ska klara sig lika bra i skolan som elever med svenskfödda föräldrar borde därmed vara bättre. Särskilt skulle den i utbildningssammanhang så väsentliga

språkförmågan kunna påverkas positivt, eftersom dessa elever växer upp i Sverige från barnsben och därmed "omges" av det svenska språket på ett annat sätt än förstagenerationsinvandrarna.

Flera faktorer spelar emellertid in och kan påverka elevernas möjligheter att hävda sig i både negativ och positiv riktning. Föräldrarnas grad av integration eller assimilering i värdlandet, som till viss del bestäms av om vistelsen betraktas som tillfällig eller permanent, kan vara en sådan faktor, även om forskning kring frågan inte varit särskilt omfattande (jfr Johnson 1969:32–39). Arbete medför (ofta) kontakter med den inhemska befolkningen, kontakt med språket och innebär möjligheter att träna upp förmågan att "läsa av" koderna för hur det nya samhället fungerar. Därför hänger föräldrars möjligheter att snabbt involveras på arbetsmarknaden också ihop med deras barns möjligheter att tillgodogöra sig skolan och dess språkundervisning, även om barnen själva råkar vara födda i Sverige (Lundh m.fl. 2002:94–104).

Hur ser det ut för elever födda i Sverige med utländsk bakgrund när det gäller framgång i utbildningssystemet? Den forskning som bedrevs fram till slutet av 1990-talet pekade på att dessa elever genomsnittligt sett klarade sig lika bra som elever med föräldrar födda i Sverige. När hänsyn tagits till familjens utbildningsnivå och inkomstnivå, kvarstod inte några betydande direkta effekter av att ha "utländsk bakgrund". Med andra ord föreföll inte föräldrarnas utländska bakgrund i sig besitta någon självständig effekt på benägenheten att till exempel läsa vidare på teoretiska linjer på gymnasiet eller att fortsätta på universitetet. Att elever födda i Sverige med utländsk bakgrund var överrepresenterade bland de som hade lägre betygs-genomsnitt eller inte gick vidare till teoretiska studier förklarades istället av att föräldrarna hade en socioekonomiskt något mindre gynnsam position (Similä 1994:255–256).

Nu föreligger emellertid forskningsresultat som visar att den generation av elever födda i Sverige av utländskt ursprung som avslutade grundskolan under 1990-talets sista år klarar sig generellt sett sämre än elever med svenskt ursprung. Det gäller även med hänsyn tagen till föräldrarnas utbildning och inkomst. Särskilt är den språkliga förmågan, den funktionella läsförståelsen, betydligt mindre utvecklad. Många andragenerationsinvandrare läser också svenska som andraspråk, trots att de är födda i Sverige (Lundh m.fl. 2002:98–103).<sup>2</sup> Till skillnad från de generationer som tidigare undersökts av forskarna, är

---

<sup>2</sup> De statistiska analyser som ligger till grund för slutsatserna i den citerade rapporten har utförts av Ekon.dr. Dan-Olof Rooth, Högskolan i Kalmar.

dessa elever barn till 1980-talets flyktinginvandrare och inte till 1970-talets arbetskraftsinvandrare.

Är denna utveckling något att förvånas över, givet erfarenheterna från andra invandringsländer? Undersökningar från USA pekar på att elever födda i USA men med utländska föräldrar har haft svårare att ta sig fram i utbildningssystemet än de som levt i landet i flera generationer bakåt. I det avseendet är det som sker i Sverige inget unikt. Vad som emellertid är oroväckande är att dessa effekter uppträder nu, det vill säga att skillnaderna mellan elevgrupperna förstärks snarare än avtar, och att effekterna slår särskilt hårt mot barn vars föräldrar invandrat från länder utanför Europa.

Som redan framgått finns det ”mekanismer” som är beroende av socioekonomisk bakgrund, och som verkar relativt oberoende av ursprung. Föräldrarnas utbildning och inkomst har avsevärd betydelse för barnens prestationer i skolan och benägenheten att läsa vidare på teoretiska linjer efter grundskolan, alldeles oavsett etnisk bakgrund. Men därutöver är utländsk bakgrund ytterligare en ”individegenskap” som orsakar skillnader. Starkast påverkar den förstagenerationsinvandrarna som kommer till Sverige efter skolstarten. Det är en klart missgynnad grupp. Men också barn som kommit till Sverige före skolstart och elever födda i Sverige med invandrade föräldrar får sämre betyg. Dessa elever uppvisar oftare ofullständiga betyg och en lägre andel väljer att läsa vidare på teoretiska linjer på gymnasiet. Frågan är vad skolan som organisation och staten via utbildningspolitik kan göra åt det, och i hur hög utsträckning det föreligger en politisk vilja att göra något?

### **Invandrare som statistisk kategori**

Termen ”invandrare” används i studier och litteratur som en samlingsbeteckning för dem som invandrat till Sverige. Det är ett begrepp som kan leda tanken fel, eftersom det understryker homogenitet i förhållande till något – ”infödda svenskar” – när i själva verket heterogenitet inom gruppen invandrare många gånger kan vara en betydligt mer korrekt beskrivning. Människor har invandrat och fortsätter att invandra till Sverige från såväl de nordiska grannländerna, som från Västeuropa, södra Europa, Afrika, Asien och Latinamerika. Personer som kommer till Sverige är präglade av traditioner, särdrag och värderingar som inbördes kan vara mycket olika. När det gäller synen på utbildning och utbildningens personliga och sociala värde förekommer till exempel skilda bedömningar beroende både på kulturella traditio-

ner, klassmässig tillhörighet och kön som kan få betydelse för framgången i värdlandets utbildningssystem (Weiss 1982; Similä 1994:230–232). Tidigare studier visar att till exempel judar, och framförallt östeuropeiska judar, varit mycket framgångsrika inom det amerikanska utbildningssystemet och utgör en avsevärd andel av universitetslärare och professorer vid de mest prestigefyllda universiteten (Dinnerstein 1982; Moore 1981:kap.4). Immigranter från Syditalien hade däremot betydligt större svårigheter att ta sig fram i det amerikanska utbildningssystemet. Förklaringen kan ligga i att inom den judiska folkgruppen har utbildning och teoretisk kunskap historiskt sett värderats mycket högt, medan motsatsen gällde de syditalienska bönderna, som i stället tenderade att uppfatta utbildningssystemet i Italien som ett medel för i det närmaste förtryck, en erfarenhet som satte sin prägel också på tillvaron i exil (LaGumina 1982). På samma sätt är det möjligt att identifiera etniska grupper med olika grad av framgång i utbildningssystemet också i Sverige. En etnisk grupp som varit påfallande framgångsrik är polacker (Similä 1994:247).<sup>3</sup> Men inte bara kulturell prägling spelar roll. Socio-ekonomisk bakgrund är som visats också betydelsefull.

Olikheterna mellan dem som kommit till Sverige kan alltså många gånger vara större än det som förenar dem, nämligen ursprunget i ett annat land än Sverige. Därför kan det lätt uppfattas som missvisande att i en statistisk kategori föra samman personer som i flera viktiga avseenden saknar gemensamma erfarenheter. När olikhet snarare än likhet är karakteristiskt, är det då meningsfullt att tala om ”invandrare” som kategori i förhållande till utbildningssystemet? Svaret är att denna typ av grova kategoriseringar är befogade, därför att de bidrar till att sätta fingret på systematiska mönster av över- och underordning i ett samhälle. All forskning pekar på att etniskt ursprung spelar roll i Sverige och att frånvaron av svenskt ursprung missgynnar individer, antingen beroende på medveten diskriminering eller beroende på mer strukturellt verkande mekanismer som är utestängande. Det gäller arbetsliv, boende, och som framgår ovan utbildningssystemet (jfr

---

<sup>3</sup> Tidigare forskning från USA visar att polacker i det tidiga 1900-talet hade påfallande svårt att klara sig i det amerikanska skolsystemet. Vid ett första påseende kan resultatet leda till viss tveksamhet kring förklaringen att värdering av utbildning i ursprungskulturen skulle spela roll, eftersom utfallet i Sverige och USA ser så olika ut. Emellertid kan förklaringen ligga i att en stor andel polacker som invandrade till Sverige under 1950–60 och 70-talet var judar som valde att emigrera mot bakgrund av de anti-semitiska stämningar som präglade Polen, och att det snarare är den judiska betoningen av teoretisk kunskap som fått genomslag i Sverige. För uppgifter om polacker i det amerikanska utbildningssystemet, se Bodnar, 1982.

Lundh m.fl. 2002; Öhman 2000; Arai, Schröder och Vilhelmsson 2000; Molina 1997; Strömblad 2003).

## Skolor och skoleffekter

Det svenska skolsystemet är sedan 1989/90 under kommunalt huvudmannaskap. Under senare år har visserligen aviserats att statens insatser för skolsystemet bör och ska öka i form av både övervakning, utvärdering och utveckling. Men skolsystemet är påfallande decentraliserat, och de resurser som läggs ned varierar mellan kommuner. Enskilda skolor, där skolpolitiken omsätts till praktisk handling i mötet med eleverna, har därmed relativt stort spelrum att utforma sin egen verksamhet. Sverige har på kort tid gått från ett av de mest centraliserade till ett av de mest decentraliserade skolsystemen i Europa (Lundahl 2003). Därför finns det än större anledning att i en analys som denna lägga vikt vid utvecklingen också på skolnivå, istället för att begränsa sig till politiska beslut. Bo Rothstein har visat att skolan varit en politiskt svårstyrd organisation, där de mål som slagits fast på nationell nivå sällan implementerades på lokal skolnivå (Rothstein 1986:197–198). Det indikerar att skolsystemet är ett system som vilar på en tradition av autonomi. Variationen mellan enskilda skolor, till och med mellan enskilda lärare kan vara stor när det gäller organisation och undervisningsformer. Samtidigt innebär inte det med automatik att en sådan variation får effekter på elevernas resultat eller kunskaper. Kring den frågan råder viss debatt.

## Finns skoleffekter?

Inom utbildningsforskningen betraktades länge familjebakgrund och föräldrarnas utbildning, inkomst och sociala ställning som helt utslagsgivande för hur eleven lyckades i skolan, både definierat som betyg och som att läsa vidare. Att den enskilda skolan skulle kunna ha en självständig effekt, vid sidan av den specifika sociala sammansättningen av eleverna, så att vissa skolor lyckades bättre än andra, trots att elevsammansättningen när det gällde klassbakgrund eller etnisk tillhörighet såg likadan ut, fanns det få belägg för. 1979 publicerade Michael Rutter och hans medarbetare boken *Fifteen Thousand Hours*. Mot bakgrund av en empirisk undersökning där ett antal skolor i Londons innerstad deltog, argumenterade författarna för den åtminstone då kontroversiella slutsatsen att det gick att avläsa självständiga

skoleffekter (Rutter m.fl. 1979). När hänsyn togs till skolornas resurser, lärartäthet och elevernas socioekonomiska sammansättning kvarstod ”oförklarade” skillnader som fångades upp genom betygsgenomsnitt, närvaro, uppträdande och kriminalitet. Skillnaderna sökte författarna förklara genom att studera klimatet för lärande och fostran i skolorna, och myntade begreppet ”ethos” som en samlingsbeteckning för detta klimat. De mer framgångsrika skolorna uppvisade ett likartat ethos, som skilde sig från de mindre framgångsrika. Skolans ”ethos” som i svensk skolforskning översatts som ”kultur” (Berg 1999) eller ”pedagogiskt och socialt klimat” (Grosin 1996), har därefter blivit ett nyckelord inom skolforskningen, och likställs ofta med begreppet skoleffekter. När skoleffekter på det sättet avgränsats till att gälla det svårångade pedagogiska och sociala klimatet, skolans ”ethos”, har dess förekomst ibland till viss del ifrågasatts (Erikson 1994:136–137). Samtidigt fångar det vanligt förekommande uttrycket ”det sitter i väggarna” samma sak: att nedärvda förhållningssätt präglar skolor och sätter gränser för vad som är möjligt eller inte. Idén känns igen från den omfattande teoribildningen inom både statsvetenskap och sociologi om institutioner och betydelsen av ”informella” institutioner för individers beteende (Thelen och Steinmo 1992:2–3; Levi 1997:25). Informella institutioner utgör de oskrivna regler och normer som signalerar det vedertagna ”sättet att göra saker på” i en viss miljö, som kan vara allt ifrån en avgränsad organisation – till exempel en skola – till en nation. Därmed skulle man kunna säga att Rutters studie pekade ut informella institutioners betydelse för skolan som läromiljö.

Londonstudien kom att lägga grunden till en forskningsinriktning som alltsedan dess sysslar med skolförändring och förbättring, ibland i nära samverkan med praktiker som skolledare och lärare (Mortimore m.fl. 1989; Stoll och Myers 1998; Gray och Wilcox 1995; Gray m.fl. 1999). Idén bakom forskningen om framgångsskolor, skolkultur och skolförbättring vilar på övertygelsen om att enskilda skolor genom sitt ethos kan göra skillnad för eleverna. En stor del av forskningen går därför ut på att fastställa vad som leder till ett gynnsamt ethos, och vidare hur aktiv handling kan bidra till att påverka utvecklingen. Vid sidan av den vetenskapliga ambitionen är drivkraften att utveckla skolan.

Forskningen om vilka egenskaper som generellt sett kännetecknar framgångsrika skolor, om man förstår framgång som betygsgenomsnitt och övergång till teoretiska studier, har kommit ganska långt. Kunskapen är idag relativt säker, och överensstämmer också på centrala punkter med annan forskning om framgångsrika och välfungerande organisationer (Clark 1970; Wilson 1989; Ekvall 1990).

Kortfattat kan sägas att dessa skolor har en ambitiös och engagerad lärarkår, en aktiv och tydlig ledning, uttalade krav på eleverna kunskapsmässigt och socialt, samt återkommande utvärderingar och kontrollstationer. Samtidigt är det ingen slump att sådana skolor ofta har en elevsammansättning som domineras av medelklass och övre medelklass.

### **Framgångsskolor i utsatta områden**

Intresset för skolor som i litteraturen går under beteckningen ”låg-resursskolor” eller ”skolor i utsatta områden” har varit begränsat. Samtidigt är detta skolor som, i bästa fall, skulle kunna spela en mer positiv roll för sina elevers fortsatta liv än medelklassskolorna, just genom att skolan i det förra fallet kan bidra med något som hemmen ofta saknar i de utsatta miljöerna. Med andra ord skulle skolan i utsatta områden och gentemot socioekonomiskt eller etniskt missgynnade elevgrupper spela en strategiskt viktig roll på ett annat sätt än när det gäller de mer privilegierade eleverna som främst genom hemmiljön kan skaffa sig kunskaper och färdigheter. Exempel på exceptionella skoleffekter i utsatta områden förekommer. Ett av de mer berömda är rektorn Lorraine Monroes prestation att vända the *Fredrick Douglass Academy*, en av New Yorks många gettoskolor, till en modellskola där så gott som samtliga elever går vidare till USA:s bästa colleges (Monroe 1997).

När det gäller skolor i de svenska storstädernas utsatta förorter är emellertid kunskapen fortfarande begränsad. Det är svårt att på ett enkelt sätt avgöra vilka skolmiljöer som är ”framgångsrika” därför att betygsgenomsnittet generellt tenderar att vara lågt och andelen elever med ofullständiga betyg högt, även i flera av de skolor i utsatta områden som betraktas som bra. Därför har Skolverket valt att söka alternativa mått för framgång, och definierar framgångsrika skolor utifrån pedagogiska arbetssätt där en helhetssyn på lärandet förmedlas, där elevens ansvar betonas, där satsningar gjorts på svenska språket, och där skolan har utvecklade kontakter med föräldrar, närsamhälle och internationella projekt. Tre skolor framhålls av Skolverket: Hjulsta skolor, Tensta gymnasium och Rinkebyskolan; den sistnämnda har fått stor uppmärksamhet och internationella utmärkelser (Skolverket 2001a). En annan uppmärksammas skola i det invandrartäta Rinkeby, Bredbyskolan, vann 1997 Stockholms stad kvalitetspris (Bunar 1999:72). Bredbyskolan har kraftfullt betonat språkfärdighet, och kontinuitet mellan lärare och elever så att ett lärarlag följer en klass

genom hela grundskolan. Vidare framhåller skolan elevernas ansvar och inflytande över sina egna studier genom mycket självstudier och inhämtande av egen information.

### Studien av Navestadsskolan

I det följande kommer jag att presentera resultat från en studie som jag själv genomfört av skolor i lågstatusområden och som återfinns i boken *Någonting har hänt. Förbättring och frustration i svenska lågstatusskolor*.<sup>4</sup> I centrum stod högstadiet på Navestadsskolan i Norrköping, som ett gott exempel framförallt på framgångsrik förändring. Navestadsskolan ligger i ett socialt utsatt område i utkanten av Norrköping, med hög arbetslöshet, låg utbildningsnivå och en hög andel invandrare. Många av eleverna kommer från splittrade hem eller hem med sociala problem. Navestadsskolan utvecklades under senare hälften av 1990-talet från en skola med stora problem till en skola som kommit att stå som förebild och inspirera många andra skolor med liknande villkor. "Vi var väl ganska nära botten för tio-tolv år sedan på olika sätt. Vi funderade hur vi skulle göra", berättar en av de intervjuade lärarna på skolan (intervju 2). Betygsgenomsnittet ökade, skolan blev i konkurrens med hundratals andra uttagen att vara med i ett skolutvecklingsprojekt finansierat av bland andra Lärarförbundet och Kommunförbundet, och skolan har fått stå värd för ett stort antal studiebesök, inte bara från Sverige utan även från övriga Norden.

Utgångspunkten för undersökningen där Navestadsskolan ingick var att identifiera svenska högstadieskolor som förbättrats, och som samtidigt hade en hög andel elever med utländsk bakgrund (framförallt förstagenerationsinvandrare) och låg utbildningsnivå hos föräldrarna. Skolor som med andra ord hade oddsen emot sig, men där det ändå gick att spåra att något ägt rum. Med alla Sveriges ca 1 500 högstudier som underlag valdes skolor där andelen elever med utländsk bakgrund, elever med en eller båda föräldrarna födda utomlands, var relativt hög, i genomsnitt 35 procent. Föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå var låg. I genomsnitt hade endast 12 procent av eleverna på de sju högstadieskolor som slutligen ingick i studien föräldrar där båda hade eftergymnasial utbildning. Därmed kan man säga att skolorna, där Navestadsskolan var en, är representativa för många av de förortsskolor som idag återfinns framförallt i storstädernas ytterom-

---

<sup>4</sup> Jag bygger den följande texten på uppgifter som framkommer i boken, där den empiriska presentationen är betydligt utförligare än vad som är möjligt inom ramen för denna uppsats. I forskningsprojektet arbetade också pol.mag. Helena Larsson.

råden och dit många flyktingfamiljer lotsas av de kommunala bostadsförmedlingarna (jfr Lindgren 2002). Navestadsskolan, och de övriga skolorna som ingick i studien är emellertid inga extremfall. Det finns skolor där andelen elever med utländsk bakgrund uppgår till 75 procent eller mer, till exempel Rinkebyskolan i Stockholm eller Bergsjöskolan i Göteborg.

Med hjälp av utvecklingen av betygsgenomsnittet för avgångseleverna i nionde klass mellan 1992 och 1999 identifierades skolor som var intressanta från förändringssynpunkt, det vill säga där det såg ut som en utveckling uppåt eller nedåt hade sett. Betygsgenomsnitt är besvärliga att tolka och kan pendla relativt mycket år från år, vilket gjorde uppgiften betydligt svårare än väntat. Sammantaget ringades emellertid ett tiotal skolor in, varav sju var intresserade av att delta i studien. Tre av dessa hade en svagt uppåtgående kurva betygmässigt, fyra en nedåtgående eller oförändrad kurva. Mot bakgrund av det intresse för positiv förändring som vägledde undersökningen, tilldrog sig de med en uppåtgående trend mer intresse. Men för att kunna säga något om vad som eventuellt kan förklara en större förändringsförmåga måste man göra jämförelser med skolor som inte uppvisar samma utveckling. På samtliga skolor intervjuades rektorer, merparten av lärarna samt vissa i den övriga skolpersonalen. Sammanlagt genomfördes ca 150 intervjuer på de sju skolorna. Syftet med intervjuerna var att få fram en bild av skolornas "historia", deras ethos (eller klimat), ledningsstil, undervisning och organisation.

### **Vilka förändringar hade skett?**

På Navestadsskolan, som var den skola i undersökningen som genomfört de största och, som de föreföll åtminstone vid undersökningstillfället, mest varaktiga förändringarna, var det möjligt att ringa in tre större förändringar, som samtliga på olika sätt bidragit till skolans framgång.

Pedagogiskt hade arbetslag efter arbetslag under loppet av ett par år övergivit ämneslärarsystemet för ett klasslärarsystem även på högstadiet:

För inte så många år sedan var detta en sådan här vanlig traditionell skola och den ena halvan av skolan var mellanstadiet och den andra halvan var högstadiet. Jag jobbade då på mellanstadiet. Hade en fyra, femma och sexan och sedan en fyra igen o.s.v. Sen dom som tog initiativet och drog igång blev jag mer eller mindre värvad från mellanstadiet att fortsätta med min klass från

mellanstadiet till sjuan, åttan och nian också. Det är klart man var litet orolig för det där att man inte behärskade det här med fysik, kemi och biologi och allt det där men det visade sig att med en vanlig arbetsinsats och litet mer arbete första gången var det inga större problem. Så jag tror det är ett utmärkt system (intervju 10).

Istället för att ha en lärare som följer eleverna genom skolan, så har man på skolan två klasslärare. Eleverna möter därmed färre vuxna än tidigare, två klasslärare per klass, men för lärarnas del sker en arbetsfördelning och ett mentorssystem kan upprättas med en äldre lärare och en yngre. ”I dom flesta fall har ungarna bara sina två klassföreståndare, i andra har dom lite fler lärare i arbetsenheten... undantag språk där man går utöver enheterna” (intervju 2). Vilka är fördelarna med klasslärarsystemet såsom de uppfattas på Navestadsskolan som prövat både det och ämneslärarsystemet? Kontakten med eleverna, liksom den sociala kontrollen blir intensivare, något som lärarna betraktar som en nödvändighet i en skola med den elevsammansättning skolan har och hade. Flera lärare vittnar om den ökande förmågan till kontroll och den trygghet som kommer av kontinuitet som högst väsentlig: ”Man har koll hela tiden. Kommer inte ungarna in efter rasten så... du vet att alla ska vara där eftersom du jobbar där nästan hela tiden” (intervju 10), ”det är alltså lugnare på grund av att dom har en eller två lärare. Det ger eleverna trygghet och det ger lugn på skolan. Det är speciellt för dom svaga som det här är bra tror jag. Dom duktiga klarar vilket system som helst” (intervju 21), ”vi har mer koll på eleverna, att dom gör det dom ska. Vi har totalkoll. Jag tror det är bättre” (intervju 20). Till viss del påminner utvecklingen på Navestadsskolan om den som Bredbyskolan satsat på, nämligen en förstärkt kontinuitet mellan lärare och elever. På Navestadsskolan är emellertid betydligt färre lärare knutna till varje klass än vad som är fallet på Bredbyskolan. Men tryggheten, möjligheterna till social kontroll och förutsättningarna för en mer individualiserad undervisning, förstärkts genom att samma lärare möter samma klass under en lång period. Att det nya systemet inneburit en klar förbättring är så gott som alla lärare på skolan ense om, liksom rektor. En lärare som kan blicka tillbaka på femton år på skolan säger:

Vi hade ett väldigt tungt klientel... mycket stök, mycket bråk, mycket otrygga elever. Det har blivit väldigt stor skillnad. Det har blivit mycket lugnare... färre incidenter. Det är nästan aldrig några slagsmål. Man har mycket större koll om någon blir retad eller trakasserad eftersom man har dom så mycket. Vi vet var dom är. Man har en otrolig koll på dom... dom kan inte försvinna.

*Tror du att förändringarna har lett till bättre kunskapsresultat på skolan? Ja, är man här har man större chans att lära sig saker. Det är större trygghet... det finns någon som bryr sig och som alltid ställer frågor och hjälper dom. Dom har fått en mycket större självillit eftersom man har sett dom hela tiden (intervju 15).*

För elevernas del uppfattar lärarna att det skett stora vinster, men det gäller också lärarnas egen kreativitet, som har fått ett större utrymme. ”Det är först nu när vi har börjat jobba så fritt som jag känner att jag har blomstrat ut som människa på något vis... med dessa maskrosbarn. Det är hemskt kul att jobba” (intervju 14).

Mot bakgrund av att ämneslärarprincipen sedan grundskolereformen 1962 dominerat på skolans högstadium och att högstadielärare därför är utbildade i sina specialämnen i första hand var denna förändring omstridd. En av lärarna, som fortfarande arbetar enligt den ”gamla” modellen bekräftar att hon var mycket skeptisk: ”Herre gud, ska vi in och kvacka i varandras ämnen!” (intervju 18). Det förekom motstånd, och fruktan för vad det nya arbetssättet skulle innebära för identiteten som lärare, för lönesättning och för klimatet på skolan drev fram reaktioner:

– Jo, jag var med och gjorde motstånd. Det var många. I utgångsläget var det ett arbetslag och i princip två lärare som drev det framåt. I den klassen ville han ha idrotten själv fast han inte var behörig. Jag gick in till rektor och sa att det här kan vi inte acceptera. Så var det i början. Det har hela tiden funnits grupper som varit rädda om sitt, men sen har dom sett... när det här arbetslaget fick börja jobba på det sätt som man ville fungerade det väldigt bra. Sen ville fler försöka och så var det igång. Visst var det motstånd, men i och med att det hela tiden har kommit underifrån från lärarna så har det varit lättare för lärarna att acceptera det än om det kommit från ledningen eller kommunen eller Skolverket (intervju 16).

Att undervisa i ämnen där man saknar behörighet är en mycket känslig fråga. Det aktualiserar djupliggande frågor om identitet och professionalism liksom synen på ämnesintegrering kontra ämnesspecialisering. ”Det var mycket vånda med att lämna något man var trygg med även om det fungerade dåligt” säger en av de lärare som varit allra längst på skolan. Motståndet på Navestadsskolan var, som läraren i citatet ovan uttryckte det, delvis starkt, men intressant nog fanns en större beredskap för att pröva när förändringarna härrörde från ”de egna” och inte administrerades fram uppfifrån. Flera återkommer i intervjuerna till sin motvilja mot idéer och reformer som inte kommer

från gräsrotsnivå utan ”uppifrån”, det vill säga från politisk nivå eller från skolledningen: ”Om det skulle ha kommit uppifrån eller utifrån och som order att så här ska ni bli då vet jag inte om vi skulle ha gått med på det” (intervju 14). Systemet hade varit i funktion några år när intervjuerna gjordes, och merparten av lärarna ansåg då att omställningen varit mindre omskakande än vad man först föreställde sig. Samtidigt kan ämneskompetensen i vissa fall bli sämre, när lärare undervisar i ett flertal ämnen istället för ett eller två. Framförallt skulle detta kunna visa sig i att elever får svårigheter att hänga med i undervisningen när de fortsätter till gymnasiet, där de läser tillsammans med elever som gått i skolor där ämnespedagogiken i stället varit framträdande.

Klasslärarmodellen är ingen ny företeelse. På grundskolans låg- och mellanstadium tillämpas den fortfarande, medan högstadiet sedan 1960-talet inneburit en övergång till mer specialiserade ämnesstudier, med ett flertal lärare. En av de mer intressanta diskussionerna som föregick beslutet om en sammanhållen grundskola 1962 gällde just pedagogiken på det högstadium som nu skulle bli gemensamt för såväl teoretiskt begåvade elever som de med både mindre intresse och bristande teoretisk läggning. ”Ett argument som från socialdemokratiskt håll anfördes mot klasslärare för vissa elevgrupper var att 'endast det bästa är gott nog' åt alla. Med 'det bästa' menade man då realskolans ämneslärarsystem. Men en rad experter hävdade däremot att det bästa för mindre teoretiskt inriktade elever var just klasslärare med bred kompetens” skriver statsvetaren Karin Hadenius i en analys av 1962 års beslut (Hadenius 1990:198). Trots det blev ämneslärarsystemet helt dominerande för alla på högstadiet. Kanske visar erfarenheterna från Navestadsskolan det riktiga i det som många påpekade redan i förarbetena till 1962 års beslut: i en skolmiljö där många elever har svårigheter med motivationen, inte är lagda för teoretiska studier eller har en instabil hemmiljö, är trygghet och kontinuitet i kombination med social kontroll centrala ingredienser för framgång i skolan.

Navestadsskolan har i likhet med Bredbyskolan vidare genomfört en förändring av undervisningsformerna för att rusta eleverna för ”informationssamhällets” krav. Eget ansvar för uppläggning, inhämtning och redovisning betonas starkt. ”Katederundervisning” uppfattas inte som en adekvat form när industrisamhället gått i graven, utan nya och alternativa vägar har måst sökas. En av de lärare som varit på skolan sedan 1976 och som därigenom följt skolan både i det gamla och det nya säger:

Vi körde det här gamla systemet med lärare som undervisade och elever som förväntas ta emot undervisningen. Nu är vi på väg mot en skola där eleverna tar mer och mer ansvar. Målet kortfattat är att vi så småningom ska vara arbetsledare. Att dom söker upp oss när dom behöver oss, annars jobbar dom självständigt (intervju 2).

En nyutexaminerad lärare som just börjat på skolan framhåller friheten, både för lärarna att arbeta enligt eget huvud, och för eleverna att avgöra hur de ska arbeta: ”dom planerar mycket själva och vi jobbar mer temainriktat”, som utmärkande för Navestadsskolan (intervju 8). När och hur eleverna genomför sina uppgifter är mindre viktigt; skolan har infört flextid och förändrat lokalerna. I de allra flesta intervjuerna framhåller lärarna att ”stök” och bråk minskat avsevärt sedan klasslärarsystem och mer eget ansvar för eleverna genomfördes. Samtidigt är det så, att lärarna har investerat mycket i dessa reformer och också kan vara benägna att övertolka deras effekt. När det gäller frågan om elevernas kunskapsinhämtning förbättrats är bilden något mer svårtolkad. Vissa lärare framhåller att kunskap är ett relativt begrepp, andra att det väsentliga i reformerna är att man nu når samtliga till skillnad från tidigare:

Det beror på vad man menar med kunskap. Om man menar sådan kunskap som jag fick när jag gick i skolan... rabbelknskaper... då tror jag inte att det är mer. Men om man menar sån kunskap där man lärt sig att själva hämta kunskap, dra egna slutsatser och reflektera... då tror jag det är mycket bra. Sen kanske en mix däremellan är bra... och det tror jag är olika... jag tror att förr... när skolan såg ganska annorlunda ut fanns det elever här som inte lärde sig någonting. Dom bara satt av lektionerna. Jag tror att det finns elever här nu också som inte lär sig något (intervju 8).

I likhet med Bredbyskolan satsar Navestadsskolan också på språkinläring i svenska, vilket enligt all tillgänglig forskning är central för inläringen i en rad ämnen, inklusive matematik (Parszyk 1999). Ytterligare en väsentlig faktor som kännetecknade Navestadsskolan var en mycket väl fungerande elevstödjande organisation; elevvård med andra ord. ”I och med att vi ser dom så mycket tror jag den fungerar bra. Vi märker så fort det är något” säger en lärare och fortsätter: ”(men) utan kurator hade det blivit väldigt tungt” (intervju 15).

Den tredje genomgripande förändringen som genomförts på skolan, och som haft betydelse för möjligheten att kombinera kreativt experimenterande med kritisk eftertänksamhet, har varit den succes-

siva övergången till fristående arbetsenheter med ekonomiskt och pedagogiskt ansvar. Lärarna och rektor använder ofta en metafor, "friskolor i skolan" för att beskriva Navestadsskolans organisation. Ursprunget till "friskolorna" finns i de arbetslag som flertalet svenska skolor arbetat med sedan 1980-talet. I ett av dessa arbetslag där de drivande lärarna var mellanstadielärare från början föddes idén i samarbete med en skolforskare om att klassläraresystem var att föredra framför ämnesläraresystemet. "Idén fick ett mycket positivt mottagande hos kollegorna, men bara som tankeexperiment. Att göra verklighet av den kändes skrämmande och som ett alltför stort steg för många" står det i skolans egen rapport (Slutrapport, Albatross 2000:4). Arbetslaget fick då fria tyglar av rektor att bryta sig loss organisatoriskt och ekonomiskt för att fortsätta vidareutveckla sina idéer utan att det därigenom "hotade" övriga. Samtidigt kunde de andra följa projektet och se hur det utföll. Detta var hösten 1995, och vad som var unikt och avgörande för att skapa förutsättningar för förändring var att arbetslagets självständighet möjliggjorde experimentverksamhet:

Det gick ju inte över en natt om man säger så. Det tog lång tid. Att vi lyckades tror jag beror på att det kom från personalen själv... om det kommer uppifrån vill man inte genomföra det. Fast det var lärare som tog initiativ så var det ändå omvälvande att göra om hela organisationen så det blev ett pilotprojekt och det är ett sätt som vi berättar om för dom som kommer på studiebesök. Är ni intresserade så börja ni... nu är det så på den här skolan att från att folk sa att man inte kunde luckra upp ämnena så blev det frågor som 'vad gör ni?' 'vad roligt barnen har'. Det blev nyfikenhet och efter det kom ett arbetslag till och började jobba och genomförde det men man får nog vara beredd på att man inte kan få med sig riktigt alla (intervju 8).

Så småningom ville andra arbetslag följa efter, både när det gällde modellen för undervisning och den fristående organisatoriska lösningen. På höstterminen 1997, två år efter att den första "friskolan" brutit sig loss kodifierades reformen genom att sex fristående arbetsenheter hade bildats, dit ansvar och ekonomi decentraliserades. Skolledningens roll i processen, i synnerhet rektor, har varit högst betydelsefull. Hon skapade ett utrymme för individuella initiativ och kreativitet, men var inte den som själv initierade vilka förändringar som skulle äga rum. Många återkommer till den gräsrotsinitierade processen som avgörande för genomslaget, men trots det bör inte rektors roll underskattas. "Friskolor i skolan" är en innovativ organisatorisk lösning, som tar fasta på friskolornas fördelar samtidigt som den kommunala organisationen består. Den decentraliserade och små-

skaliga organisation som uppstått lämpar sig också bättre än en större och mer tungrodd organisation för försöksverksamhet och därmed för att förbättra och utveckla idéer. Den decentraliserade organisationen som sådan är inte kopplad till Navestadsskolans elevsammansättning eller bostadsområdets utsatta karaktär, utan är framförallt en reform som befrämjat lärarnas kreativitet och ansvarstagande. Vid sidan av de organisatoriska och pedagogiska förändringarna anammade alltså skolan tidigt idéer som låg i linje med den marknadsanpassning som ägt rum i den offentliga sektorn i Sverige under 1990-talet men omsatte detta till praktik inom skolans ram (jfr Blomquist och Rothstein 2000; Svensson 2001; Rothstein och Steinmo 2002).

Sammanfattningsvis är det en subtil balans mellan frihet och ordning, mellan ansvar och förtroende som genomsyrar Navestadsskolans ethos. Den balansen återspeglas i lärarnas relationer till eleverna, där de senare får ta eget ansvar men samtidigt befinner sig i en miljö där anonymitet inte är möjlig och där kontrollmöjligheterna har blivit större. Relationen mellan lärare och skolläda prägla av motsvarande balans mellan frihet och ansvar samtidigt som friheten att besluta har bestämda gränser. Slutsatsen att det inte är enbart frihet eller enbart ansvar, inte enbart kreativitet men inte heller enbart kritisk reflektion och demokratisk förankring som kännetecknar den goda organisation som Navestadsskolan utvecklats till går att föra tillbaka på forskning som pekar på en gynnsam "mix" eller just balans mellan värden och subkulturer som det eftersträvansvärda. I forskning om demokrati har det till exempel hävdats att en demokratiskt stödjande kultur uppvisar en balans mellan deltagande och icke-deltagande subkulturer liksom inslag av både långtgående demokratiska och mer auktoritära beslutsformer (Almond och Verba 1963; Eckstein 1966, 1998:19). Navestadsskolan illustrerar att ett fokus på antingen- eller är mindre fruktbart än en strävan efter både och, men i balans. Att hitta former för att härbärgera skilda värden som experiment, eftertänksamhet, förankring och kreativitet liksom både frihet och ansvar är centralt, men svårt.

### **Föräldramedverkan, integrerande nätverk och politikerstöd**

Vid sidan av Navestadsskolan undersökte jag ytterligare sex högstadieskolor i studien. Precis som på Navestadsskolan hade skolorna en elevsammansättning där en hög andel elever hade utländsk bakgrund samtidigt som en låg andel av deras föräldrar var högutbildade. Med hjälp av det materialet var det också möjligt att närma sig frågan

om vilka andra förutsättningar än den ”inre organisationen” som kan påverka en skolas förändringsförmåga. Varken det kollegiala klimatet bland lärarna, engagemanget från föräldrar eller stödet från lokala politiker var något som skilde sig nämnvärt mellan de sju skolorna. Dessa faktorer återfinns i litteraturen om skolförändring men har alltså inte varit centrala här. Självbilder kan vara ett sätt att närma sig frågan om en skolas ethos eller dess klimat. Hur väljer lärarna att beskriva sin arbetsmiljö när de själva får styra samtalet? På samtliga skolor återkom lärarna till klimatet dem emellan som öppet, högt i tak och prestigelöst. Nyansskillnader fanns. Men det faktum att skolorna låg där de låg, att eleverna många gånger var jobbiga och hade svåra hemförhållanden och att upptagningsområdet var erkänt tungt medförde att problem som i andra miljöer med mer gynnsamma förutsättningar lätt skulle kunna tolkas som individuella misslyckanden på dessa skolor istället fick sin förklaring i elevsammansättningen. Bilden som ofta återkommer i intervjuerna är den av att man som lärare kan komma in i lärarrummet och säga att man misslyckats totalt med en lektion utan att för den skull känna sig utelämnad till andras förakt. Istället får man stöd från övriga kolleger.

Det är väl det som fått det här plugget att flyta och ändå funka bra. Jag började här -75 under de värsta åren. Det var totalt kaos, det var anarki. Det var den här generationen som var fri från uppfostran. Vi var en väldigt stor grupp som kom nyutexaminerade då... en väldigt stor grupp, tjugofem till trettio stycken. Ganska många är kvar fortfarande. Då sammansvetsades vi. På den här skolan har man alltid kunnat komma in på lärarrummet och kasta sig ner i soffan och gråta och skrika (intervju 13, Vindskolan [fingerat namn]).

En annan beskrivning som ofta återkommer i skolornas självbild är att de är elevcentrerade, sätter ”eleven i centrum”. ”Och man bryr sig väldigt mycket om eleven. En tillåtande atmosfär tycker jag det är. Och man bryr sig väldigt mycket om hur eleven mår” säger rektorn på Gotiskskolan (fingerat namn). Ett tredje element i självbilden på de sju skolorna är att skolmiljön är präglad av det ”mångkulturella” och invandrartäta, en bild som ibland färgas av bittra övertoner. Fynskolans (fingerat namn) självbild tar till exempel fasta på det negativa, som när en av lärarna säger: ”Ja, det är ju så att denna skola ligger i ett socialt väldigt tungt belastat område. Vi är en sopstation för kommunen vars barn och elever vi har på skolan”. Men områdets särskilda utsatthet och karaktär kan också, som på Trollskolan (fingerat namn) vändas till en tillgång: ”Det är ju det här mångkulturella som är väldigt spännande. Jag tror att för att vara rektor på den här skolan ska

man känna med det mångkulturella”, reflekterar skolans rektor (jfr Bunar, denna volym). På Navestadsskolan förekom emellertid en beskrivning som inte återkom någon annanstans. Skolan beskrivs som ”förändringsbenägen”, och därutöver också som en skola som kännetecknas av både frihet och ansvar. Friheten består enligt många lärare i ett fritt arbetssätt: ”För mig är det en stor frihet. På den här skolan får jag stor frihet att välja hur jag ska jobba” säger en lärare.

Inom i synnerhet amerikansk utbildningsforskning har resultat framkommit som pekar på betydelsen av socialt kapital för skolor, och elevers, sätt att fungera. Närsamhällets integration med skolan som kan förstås som både föräldrarnas engagemang och omgivande sociala nätverk av mer formell natur skulle vara av avgörande betydelse för skolans framgång (Putnam 2001:315–318). Mot den bakgrunden skulle man kunna förvänta sig att Navestadsskolan skilde sig från de övriga beträffande föräldrarnas engagemang. Så är emellertid inte fallet.

Föräldramedverkan lämnar på samtliga skolor mycket övrigt att önska när det gäller de etniskt heterogena klasserna. Visserligen bör man skilja på föräldramedverkan och föräldrarnas engagemang för sina barn. Många föräldrar bryr sig om vad som sker i skolan och kommer till exempel regelbundet till utvecklingssamtal när de blir kallade. De kollektiva former för föräldramedverkan som är gängse i den svenska medelklasskulturen fungerar dock sämre. Klassråd som låg närmare det egna barnets omedelbara verklighet var en kompromiss som Navestadsskolan med viss framgång tillämpat. Men även på Navestad är det som det ibland uttrycks musikklassernas, fotbollsklassernas samt ”villaungarnas” föräldrar som kommer på föräldramöten och som engagerar sig i skolan som institution. Förklaringar söktes i att de invandrade föräldrarna har en annan syn på skolan såsom ”auktoritär” och att de inte tror sig kunna påverka skolans miljö. Oavsett förklaring uppfattade lärarna på samtliga sju skolor det som att föräldrarna till barn som bäst skulle behöva det sällan fanns tillgängliga.

Sociala nätverk i omgivningen, som skulle kunna bädda in skolan i ett stödjande och tätt system för social kontroll, har visat sig betydelsefulla för elevernas prestationer (Putnam 2001:318). Flertalet skolor i undersökningen säger sig dock sakna sådana ”stödjande strukturer”. Familjenätverken är visserligen starka, i många fall kommer eleverna från kulturer där familjens ställning är mycket dominerande, men mer fristående institutioner som kunde binda samman området och överbrygga familje- och etniska gränser är få. Undantaget är Navestadsskolan. Där har den förändringsprocess som

skolan genomgått under 1990-talet åtföljts av vad som beskrevs som en ökning av den sociala integrationen i området. Många lärare vittnade till exempel om den betydelse som det lokala fotbollslaget har fått för skolans pojkar. Fritidsgården "Frinavet" var på motsvarande sätt en viktig knutpunkt för flickorna och som en tredje länk i den sociala kedjan fanns kyrkan som hade en betydelsefull social uppgift i området.

Jag vet ju att Frinavet finns ju... fritidsgården. Där är det många elever som är. Jag tror att det kanske är dom lite bråkigare som hänger där, men det är väl som det är ofta på fritidsgårdar. Har man det jobbigt hemma går man någon annanstans. Sen vet jag att kyrkan har ett stort engagemang med grupper, dom åker på läger, dom bakar och så. Där tror jag att det är många elever som går (intervju 8).

Andra lärare nämner betydelsen av det lokala fotbollslaget i synnerhet för pojkarna; "fotbollslaget är viktigt för invandrarkillarna", och flera kommer tillbaka till att invandrarföreningar är aktiva i området. Det finns givetvis en möjlighet att skolans inre process påbörjades som ett svar på den ökade sociala integrationen i området. Men en orsaksriktning som går åt andra hållet är betydligt troligare, det vill säga att skolans ökade kraft och förbättring minskat konfliktnivån på skolan vilket öppnat för sociala initiativ "över gränserna".

Navestadsskolans förändringsförmåga vilade inte på ett starkt och aktivt politikerstöd. I likhet med situationen på de övriga skolorna uppfattade lärarna att de lokala skolpolitikernas tid och intresse var begränsat, och lärarna återkom ofta till att initiativ, stöd och uppmuntran från politiskt håll saknas. Även på Navestadsskolan, där man visserligen fått igång en god utvecklingsspiral och därmed blivit uppmärksammade politiskt, var i synnerhet lärarna kritiska mot de lokala politikernas uppträdande. "Det enda jag märker är att dom ringer ibland och frågar om vi har några klassrådsprotokoll och sådana saker. Dom vill kontrollera oss litet grann" (intervju 20), säger en lärare desillusionerat.

Nej, vi säger det... vi har folk från Norge här men vi har inte ens haft kommundelsnämndspolitikerna här. När vi avslutade Albatross i februari i Stockholm och höll ett föredrag var dom där och sa att 'oj, vad ni har gjort'. Det känns som en klyfta... det känns inte som dom vet vad vi gör. Det känns definitivt inte som något stöd. Andra skolor är avundsjuka på oss och tror att vi har mer pengar men det har vi inte. Det är en myt. Vi jobbar mer (intervju 11).

Enigheten bland lärarna, som delvis kan böttna i att ”gemensamma fiender” utgör en sammansvetsande kraft i organisationer, är stor. Rektor är mer nyanserad, men den bild som tonar fram är den av skolan som organisatorisk entreprenör där mycket vilar på egna initiativ som att söka projektpengar, men också på ett engagemang hos lärarna som går utöver det formella. Den politiska reform som skulle möjliggöra ökad närkontakt, och därmed ökade möjligheter till styrning – 1989/90 års kommunalisering – byggde om man utgår från resultaten i denna studie inte på realistiska antaganden om de lokala politikernas tid, intresse eller kunskaper. Sammanfattningsvis var det endast i ett avseende som förutsättningar som tidigare utpekats som viktiga för en god skolmiljö och för förändring skilde Navestadsskolan från övriga skolor, och det var när det gäller integrerande nätverk i närområdet. Där hade en positiv process ägt rum under 1990-talet vilket sannolikt ytterligare förstärkt skolans förändringsförmåga då den bidragit till en minskad konfliktnivå i området.

Trots att framgångsskolor i utsatta områden ägnar sig åt ett medvetet pedagogiskt utvecklingsarbete är det inte möjligt, skriver Skolverket, ”att kunna lyfta fram några pedagogiska tillvägagångssätt vid dessa skolor, som entydigt kan sägas vara framgångsrika om resultatet relateras till konkurrenskraftiga betyg” (Skolverket 2001a:10). Det kan också sägas gälla för Navestadsskolan. Trots att skolorna fungerar betydligt bättre än många andra, leder det inte till att deras elever kan konkurrera om gymnasieplatser med elever från skolor i högstatusområden. Det skulle kunna tolkas som att det ”framgångsskolorna” kan och hinner bidra med är att skapa en plattform för eleverna i form av en studiemiljö som skapar trygghet och ökad motivation för lärande. Skapandet av denna plattform tar dock så pass mycket tid och kraft i anspråk att utrymmet för att ”hinna” bygga på denna bas med tillräckligt konkurrenskraftiga betyg för de mest motiverade saknas.

### **Skolpolitik: förutsättningar för ökad individualisering**

Enskilda skolor och sättet på vilket de organiseras och undervisar spelar roll. Men på vilket sätt kan politiska beslut skapa bättre förutsättningar för att de systematiska skillnader som uppträder mellan elever med svenskt ursprung och elever med utländskt ursprung ska bli mindre? Förändringar av skolans ethos, pedagogiska reformer och intern organisation är initiativ som för att de ska bli framgångsrika bör

initieras lokalt och nedifrån snarare än genom politiska eller administrativa direktiv ovanifrån. Resurser till ökad språkträning, mer elevvård och till försök att via särskilda löneförmåner eller andra morötter få en ökad lärarkontinuitet på utsatta skolor är framkomliga politiska vägar. Samtliga kräver dock antingen ökade resurser *eller* omfördelning av resurser inom en redan befintlig budget. Kommuner med en hög andel utsatta skolor är oftast relativt sett fattiga, bland annat därför att skattekraften är låg. Omfördelning av resurser skulle därför behöva ske framförallt via den nationella, statliga nivån, genom riktade insatser. Regeringen har också signalerat en officiellt deklarerad vilja att satsa särskilt på "segregerade" områden. I den skrivelse där regeringen för åren 2002 och framåt presenterar sin utvecklingsplan när det gäller förskola, skola och vuxenutbildning heter det att:

Regeringen avser därför att ge den nya myndigheten för skolutveckling [avknoppad från Skolverket, min anm.] som det första och viktigaste uppdraget för de närmaste åren att förbättra utbildningsvillkoren för elever i segregerade områden. Myndigheten bör analysera orsaker till utbildningsresultat och visa på framgångsfaktorer, dokumentera och sprida intressanta exempel, samt stödja utvecklingsarbete i kommuner och skolor (Regeringens skrivelse 2001/02:188:33).

Emellertid finns det anledning att sätta vissa frågetecken för hur stark den politiska viljan är. Ovanstående skrevs inför ett val och i en budgetsituation som föreföll mer gynnsam än vad som i skrivande stund (sommaren 2003) är fallet. Skolutvecklingsmyndigheten har också fått tona ned ambitionerna när det gäller insatser i de utsatta områdena. Skrivningarna är påfallande vaga, och förslagen från regeringen få när det gäller vad som ska åstadkommas på de utsatta skolorna.

2002 publicerades en studie av Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO), som tvärtemot tidigare forskning visade att mindre klasstorlekar, snarare än ökad lärartäthet i sig, har en positiv effekt på elevers skolprestationer (Krueger och Lindahl 2002). Effekten är statistiskt säkerställd i synnerhet när det gäller elever som kommer från hem med lågutbildade föräldrar eller har en utländsk bakgrund. Rapporten bygger dels på resultaten från ett omfattande amerikanskt skolexperiment i Tennessee, dels ett experiment som utförts i ett mindre antal Stockholmsskolor. "Vår slutsats är att elevernas skolprestationer förbättras om de undervisas i små grupper och att effekten är särskilt tydlig för elever med icke-svenska föräldrar" skriver författarna i sin sammanfattning (Krueger och Lindahl 2002:13). Att minska klasstorlekarna kostar pengar, men

författarna visar samtidigt att det samhället vinner genom den högre utbildningsnivå som med all sannolikhet blir följden överstiger kostnaderna för en sådan reform. Kruegers och Lindahls studie är en av de få där resultat presenteras som faktiskt pekar ut konkreta insatser som är direkt tillämpliga på den situation som det svenska utbildningssystemet kämpar med. Deras resultat när det gäller fördelarna för elever med utländsk bakgrund att gå i mindre klasser går i samma riktning som studierna av enskilda skolor som redovisades ovan, om man tar fasta på vilka mekanismer det är som kan leda till de goda resultaten. En närmare kontakt och kontroll mellan elever och lärare, antingen genom ökad kontinuitet bland lärarna som på Navestadsskolan eller genom färre elever per lärare som Krueger och Lindahl visar, möjliggör det som en gång förespråkades av reformatörer på skolpolitikens område för att råda bot på arbetarklasselevernas underläge, nämligen individualisering. Redan 1948 skrev Skolkommissionen i sitt betänkande som delvis låg till grund för enhetsskolereformen 1950:

Demokratins skola däremot måste vara en miljö för barnens fria växt. Den enskilde elevens individualitet och personliga förutsättningar bör i skolan inte endast uppmärksammas och respekteras utan vara själva utgångspunkten för uppläggningsen av fostran och undervisning (SOU 1948:27:3).

Den ökade individualiseringen av undervisningen skulle enligt reformatörerna på 1940-talet bidra till att förbättra i synnerhet möjligheterna för mindre resursstarka elever att ta sig vidare till högre utbildning. Den samhällsnytta som var målet skulle bättre uppnås. Skolan skulle genom individualiseringen, som innebar god kännedom om elevens personlighet, hemförhållanden och liknande, bli i stånd att kompensera för den brist på studietradition som kunde råda i vissa hem (SOU 1948:27:23). Idag framstår individualisering, genom klasslärarsystem istället för ämneslärarsystem som på Navestadsskolan, ett begränsat lärarteam som på Bredbyskolan *eller* genom minskade klasser, som nyckeln till att förbättra skolförhållandena.

## Slutord

Hur allvarligt systematiska skillnader som bottnar i strukturellt betingade egenskaper som individen inte styr över själv bedöms, och i hur hög grad de tolereras, avgörs till stor del av den politiska och kulturella kontexten. I USA missgynnades länge första- och andragenera-

tionsinvandrare i utbildningssystemet, utan att det väckte starka politiska reaktioner. I Sverige däremot har social rättvisa blivit ett framträdande värde och ett politiskt mål efter andra världskriget, ett värde som konkret givits innebörden jämlikhet. En likvärdig skolutbildning framstod länge som ett prioriterat område (Rothstein 1986; Hadenius 1990). Under decennierna som följde på andra världskrigets slut blev skolan också föremål för en omfattande utrednings- och reformverksamhet som resulterade i enhetsskolereformen 1950 och grundskolereformen 1962. Avsikterna bakom reformerna skilde sig åt. Socialdemokratin gick från målet att tillvarata en begåvningsreserv för maximal samhällsnytta till att avskaffa eliterna och utjämna samhället klassmässigt.<sup>5</sup> Men den politiska viljan att sträva efter en likvärdig skola där också arbetarklassens barn skulle integreras socialt och ges så lika möjligheter som möjligt var länge vägledande. Har ambitionen att använda skolan som ett medel för utjämning till viss, kanske till och med stor del, övergivits? Om så vore fallet, drabbar det den grupp som är särskilt missgynnad i samtidens skolsystem, nämligen elever med utländskt ursprung. Att minska klasstorlekarna i de alltmer etniskt heterogena förortsskolorna, eller att genom lärarkrafter som stannar kvar åstadkomma den önskvärda och nödvändiga individualiseringen är politiskt möjligt men kostsamt. Eller är det inte en brist på vilja utan istället så att den utveckling som fått fortgå under 1990-talet bottnar i en slags resignerad brist på politisk förmåga; att man med andra ord inte riktigt vet vad som kan göras? Det är svårt att utan systematisk forskning avgöra om det är det ena eller det andra eller en kombination av bristande förmåga och bristande motivation som ligger bakom det som kan uppfattas som politisk passivitet. Men som också socialdemokraten Anne-Marie Lindgren påpekat, har ett förhållandevis stort intresse ägnats framväxten av ett ganska litet antal friskolor i storstäderna medan förortsskolornas problematik, som i ett längre perspektiv ter sig betydligt allvarigare, kommit mer i skymundan.

Frågan är i hur hög utsträckning den eventuella avsaknaden av politisk vilja hänger samman med att invandrare som kategori saknar mäktiga allierade i det svenska politiska systemet som driver fram deras intressen, såsom LO en gång gjorde när det gällde arbetarklassens utbildning (Lundahl 1997:73–88). Som väljargrupp är ”invandrare” en alltför disparat kategori för att vara riktigt intressant, och de elever med utländsk bakgrund som klarar sig sämst i skolan är de som återfinns i de utsatta problemområdena i städernas utkanter,

---

<sup>5</sup> Det är åtminstone vad jag hävdar i Bennich-Björkman 2002:kap. 2.

där många saknar arbete, svenskt medborgarskap, politiska resurser och nationell rösträtt. Medan de skolpolitiska reformerna som syftade till att utjämna och förbättra för arbetarklassens barn skedde i välfärdsstatens expansionsskede, befinner vi oss idag i en helt annan situation där det snarare är besparingar och försämringspolitik som dominerar (jfr Pierson 1994; Bonoli, George och Taylor-Gooby 2000). Konkurrensen om de offentliga resurserna är större. Den politiska logik som styr politikens utformning när välfärdsstaten "krymper" tenderar att, åtminstone i politiska miljöer som USA och Storbritannien, favorisera de program som har starka och talföra förspråkare som när välfärdsprogrammen hotas, står upp till deras försvar. Där riskerar motståndet att bli mest politiskt kostsamt. Men de policyområden som inte har högljudda försvarare eller mäktiga allierade är de verkligt sårbara, och de som i detta svarte petter-spel riskerar att bli de största förlorarna. Skolor i utsatta förortsområden är ett potentiellt sårbart område, där de politiska kostnaderna på kort sikt för passivitet kan bli förhållandevis små, åtminstone om de ställs mot andra möjliga kostnader. Därigenom skulle utbildningsfrågorna också idag kunna vara en fråga om politisk makt och strategiska allianser.

## Referenser

- Almond, Gabriel A. och Sidney Verba. 1963. *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University Press.
- Arai, M., L. Schröder och R. Vilhelmsson. 2000. *En svartvit arbetsmarknad. En ESO-rapport om vägen från skola till arbete*. Stockholm: Fritzes.
- Bennich-Björkman, Li. 2002. *Någonting har hänt. Förbättring och frustration i svenska lågstatusskolor*. Stockholm: SNS Förlag.
- Bennich-Björkman, Li. 2003. ”Skoleffekter och skoleffektivitet: exemplet Navestad.” i Anders Persson. red. *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar. 1999. *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Förlagshuset Gothia.
- Blomquist, Paula och Bo Rothstein 2000. *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Bodnar, John. 1982. ”Schooling and the Slavic-American family, 1900–1940.” i Bernard J. Weiss. red. *American education and the European immigrant, 1840–1940*. Chicago: University of Illinois Press.
- Bonoli, Giuliano, Vic George och Peter Taylor-Gooby. 2000. *European welfare futures. Towards a theory of retrenchment*. London: Polity Press.
- Borevi, Karin. 2002. *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bunar, Nihad. 1999. *Skolan mitt i förorten. Skolan, segregationen och integrationen*. Stockholm: Partnerskap för multietnisk integration.
- Clark, Burton. 1992[1970]. *The distinctive college*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Dinnerstein, Leonard. 1982. ”Education and the advancement of American Jews.” i Bernard J. Weiss. red. *American education and the European immigrant, 1840–1940*. Chicago: University of Illinois Press.
- Eckstein, Harry. 1966. *Division and cohesion in democracy: A study of Norway*. Princeton: Princeton University Press.
- Eckstein, Harry. 1998. ”Lessons for the third wave from the first: An essay on democratization.”  
[[www.democ.uci.edu/democ/papers/lessons.htm](http://www.democ.uci.edu/democ/papers/lessons.htm)]

- Ekvall, Göran. 1990. *Idéer, organisationsklimat och ledningsfilosofi*. Stockholm: Norstedts.
- Erikson, Robert. 1994. "Spelar valet av skola någon roll? Effekter av grundskola och omgivning på övergången." i Robert Erikson och Jan O. Jonsson. red. *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Gray, John och Brian Wilcox. 1995. *Good school, bad school. Evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Gray, John, David Hopkins, David Reynolds, Brian Wilcox, Shaun Farrell och David Jesson. 1999. *Improving schools. Performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- Grosin, Lennart. 1996. "Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor." Reviderad uppsats presenterad vid 5th European Conference on Child Abuse and Neglect, Oslo, Norge 13–16 maj 1995.
- Gür, Thomas. 1996. *Staten och nykomlingarna. En studie av den svenska invandrapolitikens idéer*. Stockholm: City University Press.
- Hadenius, Karin. 1990. *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Johnson, Ruth. 1969. *The assimilation myth. A study of second generation Polish immigrants in western Australia*. Publications of the Research Group for European Immigration, XIV. The Hague: Martins Nijhoff.
- Jonsson, Jan, O. 1994. "Utbildning och social reproduktion: Sverige i ett internationellt perspektiv." i Robert Eriksson och Jan O. Jonsson. red. *Sorteringen i skolan. Studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Stockholm: Carlssons.
- Krueger, Alan B. och Mikael Lindahl. 2002. *Klassfrågan – en ESO-rapport om lärartätheten i skolan*. Stockholm: Finansdepartementet, Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi.
- LaGumina, Salvatore J. 1982. "American education and the Italian immigrant response." i Bernard J. Weiss. red. *American education and the European immigrant, 1840–1940*. Chicago: University of Illinois Press.
- Levi, Margaret. 1997. "A model, a method, and a map: Rational choice in comparative and historical analysis." i Mark I. Lichbach och Alan S. Zuckerman. red. *Comparative politics. Rationality, culture, and structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindgren, Anne-Marie. 2002. *Kunskap som klassfråga. En rapport från tankesmedjan.sap*. Rapport nr 02. Stockholm: Tankesmedjan.

- Lundahl, Lisbeth. 1997. *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944*. Umeå: Boréa.
- Lundahl, Lisbeth. 2003. "En fråga om självstyrning och kontroll", Skolverkets hemsida.  
[www.skolforskning.nu/skol/skolmain.nsf 2003-05-04]
- Lundh, Christer, Li Bennich-Björkman, Rolf Ohlsson, Peder J. Pedersen och Dan-Olof Rooth. 2002. *Arbete? Var god dröj! Invandrare i välfärdssamhälle*. Stockholm: SNS Förlag.
- McClymer, John F. 1982. "The Americanization movement and the education of the foreign-born adult, 1914–1925." i Bernard J. Weiss. red. *American education and the European immigrant, 1840-1940*. Chicago: University of Illinois Press.
- Monroe, Lorraine. 1997. *Nothing's impossible. Leadership lessons from inside and outside the classroom*. New York: Random House.
- Molina, Irene. 1997. *Stadens rasifiering. Etnisk segregation i folkhemmet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Moore, Deborah Dash. 1981. *At home in America. Second generation New York Jews*. New York: Colombia University Press.
- Mortimore, Peter, P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis och R. Ecob. 1989. *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.
- Parszyk, Ing-Marie. 1999. *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pierson, Paul. 1994. *Dismantling the welfare state. Reagan, Thatcher and the politics of retrenchment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, Robert D. 2001. *Den ensamme bowlaren. Upplösning och förnyelse av den amerikanska medborgarandan*. Stockholm: SNS Förlag.
- Regeringens skrivelse 2001/02:188, *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*.
- Rothstein, Bo. 1986. *Den socialdemokratiska staten. Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Arkiv.
- Rothstein, Bo och Sven Steinmo. red. 2002. *Restructuring the welfare state. Political institutions and policy change*. London: Palgrave.
- Rutter, Michael, Barbara Maughan, Peter Mortimore och Janet Ouston. 1979. *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.

- Similä, Matti. 1994. "Andragenerationens invandrare i den svenska skolan." i Robert Eriksson och Jan Johansson. red. *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- SOU 1948:27, *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm.
- Strömblad, Per. 2003. *Politik på stadens skuggsida*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Stoll, Louise och Kate Myers. 1998. *No quick fixes. Perspectives on schools in difficulty*. London: The Falmer Press.
- Skolverket. 1998. *Vem tror på skolan?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2001a. *Framgångsrikt på skolor i utanförskapspräglade områden*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2001b. *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2001c. *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Slutrapport, Albatross 2000. (Navestadsskolan).
- Svensson, Torsten. 2001. *Marknadsanpassningens politik. Den svenska modellens förändring 1980–2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Thelen, Kathleen och Sven Steinmo. 1992. "Historical institutionalism in comparative politics". i Sven Steinmo, Kathleen Thelen och Frank Longstreth. red. *Structuring politics. Historical institutionalism in comparative analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiss, Bernard J. 1982. "Introduction." i Bernard J. Weiss. red. *American education and the European immigrant, 1840–1940*. Chicago: University of Illinois Press.
- Wilson, James Q. 1989. *Bureaucracy: What government agencies do and why they do it*. New York: Basic Books.
- Öhman, Henrik. 2000. *Discrimination of second generation immigrants – An empirical study*. Stockholm: Handelns Utredningsinstitut.

## 5. Att komma till tals eller inte – om ”kunskapsdiskussion” i SFI-undervisningen

*Marie Carlson*

Sällan ställs närmare frågor kring vad man egentligen avser med det så flitigt använt lilla ordet ”kunskap”. Vagt och ganska allmänt till sin karaktär, tycks begreppet ändå stå för något odelat positivt i många sammanhang. Inte desto mindre tycks det vara värdeladdat på olika sätt. Om inte annat märks detta då man börjar diskutera och precisera olika innebörder, något som lätt leder till motsättningar. Oenigheterna kan vara av filosofiskt slag, som mellan realister och idealister, eller av mer värdemässig natur som i diskussionen om så kallad teoretisk kunskap och ”kunskap i handling” (jfr Berner 1989; Molander 1993). Uppfattningar och kategoriseringar kring ”kunskap” och ”lärande” tycks nästan alltid uttrycka någon form av värderingar (vissa sätt att undervisa, tala och tänka anses mer abstrakta, mer sofistikerade och bättre än andra) liksom en ojämlikhet vad gäller makt – vare sig det handlar om rätten att definiera och representera eller att bestämma en särskild policy eller ett visst undervisningsprogram (jfr Bourdieu 1991; Pelissier 1991; Street 1984, 1995).

Dessa värderingar och synsätt är inte alltid uttalade på en medveten nivå, som vi skall se i denna artikel om en kunskapsdiskussion i SFI-undervisningen, svenska för invandrare. Trots goda intentioner om det demokratiska samtalet och studerandeflytande<sup>1</sup> kan utfallet i en dis-

---

<sup>1</sup> Hur själva demokratibegreppet tolkas är nu inte givet, men för skolans del i en svensk kontext pekar utbildningshistorikern Richardson (1999) på fyra mer preciserade innebörder. För det första kan man tala om utbildningsmöjligheternas demokratisering; alltså allas rätt och möjlighet till utbildning oberoende av bostadsort och ekonomiska förhållanden. Vidare skolans betydelse för fostran till demokrati; att skolan kan bidra till skapandet av människor beredda att värna demokratiska värden. Richardsons tredje innebörd är en för alla skolpliktiga barn gemensam skola (enhets-skola) och därmed avskaffande av parallellskolsystemet. Den fjärde innebörden är elevinflytande i skolan (ibid.:89–90). Det är alltså den sistnämnda betydelsen som främst kommer att diskuteras i denna artikel.

kussion te sig ganska problematiskt vid en närmare granskning. Jag menar att man till och med kan ställa sig frågan i slutändan om det inte är fråga om en slags utestängning av kursdeltagare i de samtal som pågår. I artikeln kommer jag att använda exempel från ett tidigare arbete om SFI-utbildningen, där bland annat studerande och utbildare har intervjuats om hur de ser på kunskap och lärande.<sup>2</sup>

Trots olika svårigheter att ringa in hur man tänker och resonerar kring ”kunskap” har jag bitt varje intervjuperson om en definition: ”Vad menar du med ordet kunskap?” Hur man resonerar kring denna fråga redovisas i artikelns första avsnitt. SFI-deltagarnas och SFI-utbildarnas resonemang utgör en viktig del i det empiriska underlaget, men det gör också olika texter som nationella och lokala styrdokument liksom utvärderingar och viss forskning. Nästa exempel på meningsutbyte om kunskap handlar om *vad* som kan betraktas som central kunskap i SFI-utbildningen – nämligen grammatik. Ätminstone om man lyssnar till hur kursdeltagarna och en del av lärarna uttrycker sig. Grammatik i undervisningen är något som såväl deltagare som lärare och skolledare talar om med viss intensitet. Man är dock inte alltid överens om språklärens betydelse. Och alla röster hörs inte lika mycket. Sist i artikeln ställs därför frågan om ”en utebliven kunskapsdiskussion” kan uppfattas som en form av exkludering. Till stor del handlar detta spörsmål om makt, rätten att tala, definiera och diskutera. De tre avsnitten svarar alltså på tre olika frågor och ger olika aspekter av synen på kunskap – begreppets mening, utbildningens innehåll och vem som har rätt att definiera innehållet. Närmast ges dock först en kort presentation av den teoriram som används.

## Teoretisk inramning

Teoretiskt inspireras analysen av en socialkonstruktivistisk ansats, vilket enkelt uttryckt innebär att vi människor aktivt skapar den sociala verkligheten genom social interaktion. Dock internaliserar vi denna verklighet och uppfattar, erfar den som att den existerar oberoende

---

<sup>2</sup> Arbetet i fråga är min avhandling *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?* (Carlson 2002). Den har också publicerats på *Studentlitteratur* år 2003. Totalt har tolv kursdeltagare och nio lärare intervjuats på två vuxengymnaser, men också ett antal nyckelpersoner som handläggare på arbetsförmedling, kurator och skolledare. Kursdeltagarna, tolv kvinnor mellan 22 och 30 år, kommer ursprungligen från Turkiet. Alla är vad man kallar etniska turkar, alltså inte kurder eller assyrier/syrianer. Med sina fyra till åtta års skolbakgrund klassificeras de som ”lågutbildade” i Sverige – alla är dock läs- och skrivkunniga sedan barndomen.

utanför oss (Berger och Luckman 1979). Ett betydelsefullt redskap i den analytiska processen är det så kallade *diskursbegreppet*. En vid definition av detta begrepp skulle kunna vara *ett systematisk och återkommande bestämt sätt att tala om och förstå världen*. I analysen är man intresserad av framträdande tankemönster och centrala, systematiskt återkommande begrepp och begreppskluster. Men också intresserad av hur den språkligt burna förståelsen av världen får högst konkreta konsekvenser i den sociala praktiken (jfr Fairclough 1992; Sahlin 1999). När uttryck som till exempel ”social kompetens”, ”SFI-nivå”, och ”anställningsbarhet” i nutida utbildningsdiskurs används i argument för politiska beslut och social praxis bygger det på vissa antaganden om deras innebörd. Diskursen producerar alltså en alldeles speciell form av kunskap eller vetande och detta vetande rymmer också praktiker, en handlingsdimension. I den sociala interaktionen byggs gemensamma ”sanningar” och strider utspelas om vad som är sant eller falskt – dock som sagt inte alltid på en medveten nivå. Metodologiskt förskjuts fokus i analysen från enskilda aktörer till ett mer allmänt språkbruk och strukturerande principer i ”sätten att tala”, eftersom en *diskurs* inte är en fråga om ett enskilt subjekts språkpraktik.<sup>3</sup>

I utforskandet av kunskaps- och meningsproduktion inom SFI-utbildningen blev jag tidigt varse hur begrepp som ” eget ansvar” och ”autonomi” och vissa synsätt utvecklats/utvecklas kring dessa i tal och text om SFI-utbildningen såväl som i undervisningspraktiken. Trots att flertalet av de intervjuade lärarna menar att de inte läser styrdokument i någon större utsträckning framträder ofta implicita referenser till sådana dokument och andra texter. Olika diskurser är sammanlänkade och hakar i varandra – på sätt och vis stagar de även upp varandra i skilda sammanhang. Lärare, personal och kursdeltagare ingår i diskursiva mångfacetterade artikulationsfält.<sup>4</sup> På själva skolan talar man utifrån en gemensam referensram, som man delar genom undervisningspraktiken samtidigt som den också kommer ”någonstans ifrån” som en lärare uttrycker det:

<sup>3</sup> Lärare och skolledare, ses i studien främst som representanter för det svenska utbildningssystemet vilket även innefattar såväl policydeklarationer, läromedel och lokal kursplanering som text och tal om undervisningssituationen.

<sup>4</sup> Utskrifterna från intervjuerna, förda i samtalsform, har betraktats som texter att analysera på ett likartat sätt som andra dokument, och själva intervjusituationen som ett tillfälle, där kunskap konstrueras även i mötet, i interaktionen mellan intervjuare och den intervjuade (se t.ex. Kvale 1997; Talja 1999).

Jag tror att man får en del fastän man inte sitter och läser. Just det här att man pratar med andra kolleger. Bara det att vi använder ordet autonomi, det gjorde vi inte för fem år sedan. Så någonstans ifrån kommer det ju ändå... litet nytänkande och så.

Denna kommentar kan ses som ett uttryck för SFI-utbildningen som en diskursiv praktik, en ”kollektiv tankestil”, som vi som individer alltså ofta inte är medvetna om. Detta leder i sin tur till att de slutsatser som vi drar är mer eller mindre tvångsmässiga, vilket innebär att vi själva uppfattar dem som självklara, givna och logiska. Därmed föreligger svårigheter för den som själv är inne i en verksamhet att upptäcka, frilägga tänkande som verkar så självfallet (jfr Fleck 1997). Med ett diskursanalytiskt perspektiv försöker man betrakta diskursen ur ett utifrånperspektiv, *se den med andra ögon*. Man försöker *förfrämliga* texter och tal – det vardagliga som annars framstår som naturligt.

Diskursiva praktiker ses nu inte som en gång för alla fastlagda – det bör påpekas – utan som ständigt pågående processer med möjlighet till viss förändring och flexibilitet. I en diskursanalytisk läsning blir det därmed fråga om att se och utforska det sociala livet som bestämt av både sociala strukturer och en aktiv symbolisk produktionsprocess, där vi människor skapar innebörd men också omformar strukturerna i fråga. I analysen kan också motdiskurser liksom alternativa och överlappande tal synliggöras – något som jag har varit intresserad av. Samtidigt är det ändå viktigt att uppmärksamma hur makt är knutet till de olika språkpraktikerna. En makt som till stora delar handlar om att besitta eller att inta rätten att definiera och tolka – att ordna och kategorisera och ge innebörd åt till exempel olika ”problemområden” (jfr Bourdieu 1995). Inte minst är det tydligt i diskussionen om ”kunskap”.

## Tal om kunskap

Detta avsnitt bygger först på exempel hämtade från styrdokument på såväl lokal som nationell nivå, men också från utvärderingar och viss forskning. Därefter förs en diskussion utifrån hur SFI-deltagare och SFI-utbildarna resonerar.

## Styrdokumentet

Skolsystemet har i likhet med andra samhällsinstitutioner decentraliserats under senare decennier. Sedan den 1 juli 1991 har kommunerna totalansvaret för skolarbetets genomförande, medan staten styr verksamheten genom att i *kursplaner* fastställa *nationella mål* för undervisningen. Denna ansvarsfördelning innebär att det på lokal nivå skall utformas ett antal skoldokument. Varje kommun beslutar till exempel i en *skolplan* hur verksamheten skall organiseras för att de nationella målen skall uppnås. Därefter har varje skola i sin tur att utarbeta en egen *arbetsplan* utifrån rådande förutsättningar. Men SFI-utbildningen lever i något av en hybridtillvaro, eftersom den inte omfattas av någon egen läroplan, men ändå vilar på de grundläggande värden som anges i läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. SFI har dock en egen kursplan<sup>5</sup> fastställd av regeringen.<sup>6</sup>

I Göteborgs kommun, som jag studerat, har man valt att tolka de nationella direktiven i en mer generell bemärkelse, vilket innebär att "Utbildningsnämndens Skolplan 1997–1998", "såväl ett planeringsunderlag som styrdokument", utöver gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, komvux och särvox också inbegriper SFI (ibid.:4). Skolplanens innehåll styrs, skriver man, av "de nationella mål som uttrycks i skollag, läroplan Lpf 94, i program mål och kursplaner" (ibid.:4). Vidare: "skolplanen kompletteras av varje skolas arbetsplan", där skolan beskriver sin egen ambition och de mål man satt upp och avser att uppnå (ibid.:4). Endast den ena av de två SFI-skolorna i mitt projekt hade satt upp en sådan arbetsplan vid tiden för intervjuerna. Det hindrar inte att SFI-personalen på båda skolor talar om utbildning på ett sätt som är möjligt att länka till såväl statliga och kommunala styrdokument som allmän debatt och viss forskning.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Då avhandlingen skrevs gällde fortfarande SKOLFS 1994:28 – Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare. I juni 2002 antogs dock en ny kursplan för SFI, SKOLFS 2002:19.

<sup>6</sup> I de fall SFI kombineras med utbildning inom någon annan skolform inom det offentliga skolväsendet "skall läroplanen för de frivilliga skolformerna gälla hela utbildningen" (SFS 1994:895). I praktiken skulle detta kunna innebära att enskilda kursdeltagare inom SFI kan omfattas av delvis olika styrdokument beroende på hur utbildningen organiseras för respektive deltagare.

<sup>7</sup> Till styrdokumentet räknas även de nationella proven, centralt fastställda prov, vilka lärarna "bör använda som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna ska bli så enhetliga som möjligt över hela landet" (SFS 1994:895). Dessa prov fastställs av Skolverket, som också regelbundet ger ut föreskrifter om dem.

På nationell nivå skriver man alltså om SFI-undervisningens kunskapsinnehåll i kursplanen (SKOLFS 1994:28). Om själva syftet för undervisningen står att läsa:

I svenskundervisning för invandrare (SFI) skall invandrare få möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska i vardagsliv, samhällsliv, utbildning och arbetsliv. Kursen skall förbereda för en vid och varierad språkanvändning. För invandrare är SFI förutom att vara en källa till språkkunskap och språkutveckling, också en brygga till livet i Sverige (ibid.:2).

I syftet betonas även ”delaktighet”, att ”få möjlighet att komma i kontakt med det omgivande samhället” och att ”utgå från egna utgångspunkter” för att ”medvetet och kritiskt granska förhållandena och livet i Sverige i jämförelse med förhållandena i hemlandet och tidigare erfarenheter” (ibid.:3). Eftersom inläringen av ett nytt språk beskrivs som en långsiktig process, skall undervisningen ytterst ”syfta till att invandraren får metoder och verktyg för och vill ta ansvar för att vidareutveckla sitt språk” (ibid.:2). Under rubriken ”karaktär och struktur” anges ”kunskapsinnehållet”:

Kursens centrala innehåll är *kunskaper* om och i det svenska språket samt *kunskaper* om Sverige och svenska förhållanden (ibid.:2, mina kursiveringar).

Man talar överlag mycket om vad ”eleven ska kunna”, men någon diskussion om ”kunskap” förs inte i egentlig bemärkelse. Att kunskapsbegreppet inte är entydigt artikuleras dock i ”Skolans värdegrund och uppgifter” (Lpf 94:173):

*Kunskaper och lärande*

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp...

Även i kommunens lokala skolplan skriver man om ”ett aktivt kunskapsökande” och ”ett problemorienterat och forskningsinriktat arbetssätt” liksom att ”eleverna skall delta aktivt” och ”påverka utbildningens form och innehåll” (Utbildningsnämndens Skolplan 1997–1998). Likaså betonas en kontinuerlig ”uppföljning och utvärdering”, där alla vid skolan, även studerande skall medverka i en slags

kollektiv ”självvärdering” (ibid.:5; jfr Richardson 1999:89–90). Några sådana lokala utvärderingar aktualiserades inte, då jag på respektive skola bad att få in olika slags material. Det är därför i första hand intervjumaterial och kursbeskrivningar som utgör underlag för min undersökning av kunskapsinnehåll och lärandeformer.<sup>8</sup> Synpunkter på skoldokument ingick i min frågemanual och vid ett möte med en skolledare letar denne efter skolans interna arbetsplan:

SL3: Jag har jobbat i denna funktionen i ett och ett halvt år. Så innan dess vet jag inte riktigt vad som händer. Men vad jag förstår så är detta de senaste arbetsplanerna som finns för SFI (*bläddrar i papper*). Och det står tyvärr inga årtal på dem, men jag tycker att de verkar väldigt (*skrattar litet*) gamla. Jag har aldrig tittat på dem innan – jag grävde fram dem nu. Och här talas om C-nivå och D-nivå som jag inte riktigt vet vad det är alltså. A-nivå.

MC: Nej, får jag lov att ta en kopia på det?

SL3: Ja, ja – javisst.

MC: Jag kan kolla – lärarna kanske har något annat. De kanske har utarbetat något i sina egna arbetslag.

SL3: Jag tror inte att det finns arbetsplaner i den bemärkelsen alltså. Det tycker jag att jag borde ha fått veta i så fall.

MC: Ja, ja. För som jag förstod det när jag arbetade på Skolverket med den tematiska rapporten, så var ju idén med styrningen att den skulle spridas ut till lokal nivå. Varje skola skulle ha sin egen arbetsplan. Kommunen skulle ha en skolplan och Skolverket skulle stå för kursplanerna i mer vid bemärkelse. Det är mycket att hålla reda på alla dessa planer och sedan hur det ska vara då i praktiken. Det verkar inte som det alltid fungerar så bra...

SL3: Nej, och sedan kanske det är så att det på något sätt – det finns ett förakt också för sådana här dokument på något vis [...] är man som våra lärare är – de är erfarna, de har jobbat länge, det vet vad de gör. Så jag tror – de känner ju definitivt inget behov av att ha sådana här arbetsplaner.

De papper från 1995 som skolledaren tar fram är egentligen kursbeskrivningar och inte någon arbetsplan för skolan som helhet. Bokstavsbezeichnungarna betecknar de olika nivåer som skolan använder för gruppindelning av kursdeltagarna. Oavsett hur olika aktörer talar om skoldokumentens existens och betydelse kan man ha dess målfor-

---

<sup>8</sup> Det skriftliga material som jag erhöll var framför allt dels en arbetsplan, ”utvecklingsplan” för ena skolan, dels olika kursbeskrivningar från respektive skola för den studerandekategori som jag valt att intervjua. Kommunens skolplan fick jag för övrigt från den skola som också utarbetat en egen arbetsplan. I övrigt har jag använt olika slags informationsmaterial om utbildning, som funnits tillgängligt på skolorna, liksom en del internt undervisningsmaterial.

muleringar i åtanke, då utbildare och kursdeltagare svarar på min fråga om hur de definierar det så ofta förekommande lilla ordet ”kunskap”.

### Något man ”gör” och ”erfar” och har kvar

Vad SFI-utbildarna först och främst knyter till begreppet är handlande, olika erfarenheter och strategier för att klara sig i tillvaron. Ett mycket ”aktivt” och pragmatiskt kunskapsbegrepp artikuleras, vilket till stora delar överensstämmer med dominerande kunskapssyn i styrdokument och andra skoldokument. Kunskap är inget man bara ”har”, utan något man ”gör”, erövrar och förhåller sig till:

Ja, det är ju att kunna ta reda på saker som man behöver, att kunna ha redskap för att gå ut i samhället. Att ta eget ansvar. Att till exempel få presenterat vad som finns, men själva gå in och söka vad man behöver – aktivt. Det är det, som jag tycker är kunskaper, att man har strategier för att klara sig själv (L2).

En annan lärare uttrycker det så här: ”Egentligen allting som man skulle behöva för att klara olika saker. Det kan vara att klara av livet, ett jobb vad som helst” (L8). Just kopplingen till ”livet” gör att många talar om ”erfarenheter”: ”...kunskap är något som man, vad ska man säga, det är *erfarenhet* kan man säga. Något som man har tänkt på, vilken erfarenhet man har gjort” (L7). Och det är skillnad på kunskap och information:

Kunskapen är ju – du får ju en massa intryck, en massa information, det är inte kunskap i sig. Men av den informationen som du samlar ihop och tar till dig och gör till ditt eget och integrerar med dig liksom och dina referensramar – det blir kunskap, tycker jag (L3).

Skolledarna talar i liknande termer när det gäller handlande, reflektioner och att göra kunskapen till ”sin egen”. En skolledare framhåller dessutom att hon tror att det är något specifikt för högutbildade att vilja definiera:

Jag menar det är väl en typisk sak för oss välutbildade att definiera, vilja definiera vad är kunskap. Jag kan tänka mig att har man inte gått i skolan särskilt mycket så går man inte omkring och funderar på detta begrepp ”Vad är kunskap?” – utan man lär sig det man behöver i det samhälle man lever i på ett så kallat informellt sätt, skulle jag tro. Kunskap, det är en medveten process att

man på något sätt reflekterar över vad jag behöver, vad jag vill lära mig, vad jag tänker lära mig. Att jag sätter upp någon slags modell för vad jag vill lära mig – det måste jag nog kanske veta först, tror jag, om jag tänker på kunskap. Och vilken strategi jag ska tillämpa för att nå den kunskapen. Så det är ganska teoretiskt reflekterande tror jag kring kunskap (SL2).

För denna skolledare är kunskap framför allt fråga om en medveten *process*. ”Någoting” blir till kunskap först efter reflektion, ett kritiskt övervägande och bearbetning. Återigen görs en distinktion mellan ”information” och ”kunskap”. Informationsflöde innebär ingen kunskap i sig, först måste vi gör någoting med den – erövra den på ett eller annat sätt. Finna ut en strategi för att nå fram, som skolledaren säger. Skolledare SL1 resonerar i liknande banor och även hon talar om en skiljelinje mellan information och kunskap:

Ja, jag skulle nästan kunna tänka mig att man kan skilja på kunskap och information på något sätt. Och kunskapen är väl det som är kvar när man har... när informationen – det är kunskapen som finns kvar. Och då måste man ju planera eller ha en sådan undervisning att man koncentrerar den kring den kunskap som man vill ska finnas som behållning. Och då tar jag avstånd från tentor och liknande på gruv.<sup>9</sup> Att man har en slags läxförhör med väldigt ytliga kunskaper eller ytlig information [...] Då har du en kunskap sedan, som du kan hänga upp på någoting. I motsats till den där informationen, som du skulle proppa in men som du inte hängde upp på någoting därför att det var så mycket. [...] Så att jag ser kunskapen som någon form av (*paus*) stam liksom på ett träd va... Det var bara ett sådant där exempel [...] Det som finns kvar är kunskapen. Jag vet inte om man kan säga så (SL1).

Kunskapen skall ”hängas upp på något”, sättas in i ett sammanhang. Och någoting händer med kunskapen; återigen framträder ett processtänkande. Det tycks också försiggå någon slags interaktion, en social verksamhet kring kunskap. Men vad denna skolledare även starkt betonar är att kunskap är det som slutligen blir kvar. Sammantaget tangerar och överlappar utbildarnas olika resonemang vad som återfinns i såväl styrdokument som i läroböcker och inom viss forskning (t.ex. Liedman 2001; Säljö 2000). Men man skulle mycket väl också kunna hävda att utsagorna speglar en mer generell kunskapsyn, en kunskapsstil, som kommer till uttryck i många andra sammanhang i vårt samhälle. Olika språkpraktiker, diskurser löper samman här (jfr

---

<sup>9</sup> Gruv/GRUV står för grundläggande vuxenutbildning som tillkom efter reformen 1992 (SFS 1992:403).

Popkewitz 1998). I dokumenten liksom i skolpraktiken och i mer allmän samhällsdebatt återkommer talet om den studerande individen som ska vara aktivt undersökande och ansvarstagande, kritiskt granska och analysera, men också vara allmänt orienterad i arbets- och samhällsliv – gärna med utblickar mot Europa och övriga världen.

Talet om den aktivt kunskapssökande individen är följaktligen ganska spritt och hör hemma inte bara i skolans verksamhetsområde och inte heller enbart i det svenska samhället. Före intervjuerna i Göteborg, gjorde jag en pilot- eller förstudie i Istanbul 1996, där jag tillsammans med tolk intervjuade lärare och kursdeltagare på tre vuxenutbildningscentra samt lärare och lärarutbildare på ett nationellt utbildningsprojekt, ”MOCEF” (Mother and Child Education Foundation).<sup>10</sup> I denna studie som kom att fungera som en källa för reflektion under hela projektet, förde utbildarna en liknande kunskapsdiskussion som SFI-utbildarna. När en turkisk lärare skulle definiera ”kunskap” inledde hon med:

Information det är något som man får, men därefter kan man tänka på den i sin hjärna och välja ut det man behöver. Information som vi tolkat och använder – det är kunskap.

En annan av de turkiska lärarna menade att ”kunskap är kanske något som du får utifrån, men du värderar den och reflekterar kring den i din hjärna – sedan kan du använda den i ditt dagliga liv”.

Utbildarna i Istanbul liksom i Göteborg menade också att kursdeltagarna inte skulle definiera kunskap på samma sätt som de själva. Kursdeltagarnas resonemang skulle framför allt handla om ”traditionella skolkunskaper” – tänkte man sig – men varken i Istanbul eller i Göteborg hade man tagit upp en direkt diskussion med de studerande om kunskapsbegreppet. Snarare är det föreställningar och ett tänkande om ”de andra” som artikuleras. Eftersom en mångfald aktörer är institutionellt verksamma kring SFI-deltagaren i den svenska kontexten får detta tänkande kanske en mer komplex innebörd här beroende på vilket sammanhang som gäller.

### **Traditionalism hos ”de andra”**

Även om ”värdegrunden” i Lpf 94 betonar att ”skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda

---

<sup>10</sup> Den turkiska akronymen är AÇEV – Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

skolan om kunskapsbegrepp”, tycks inte sådana samtal äga rum inom SFI-utbildningen i någon större omfattning. Åtminstone inte om man utgår från vad utbildare och SFI-deltagare berättar i intervjuerna. Från båda håll har jag ändå fått exempel på hur man tror att den andre skulle kunna beskriva ”kunskap”. En lärare säger: ”Jag har aldrig direkt diskuterat själva ordet kunskap med eleverna, men tror att dessa direkt skulle tänka mer på skolan, på traditionella kunskaper” (L4).

Ja, kunskap är väl för dem rena skolkunskaper på något sätt. Att det gäller att man gör – skriver och berättar, att man gör som läraren säger, att man lär sig verben. Och det är oftast tvärtom vad man själv som lärare tycker är viktigt med kunskap. Man försöker komma ifrån ett sådant synsätt (L2).

Nästan alla lärare föreställer sig en koppling till ”traditionella” skolkunskaper på ett eller annat sätt och tänker sig också ofta att kursdeltagarna vill att skolkunskapen skall gå att mäta. Några av lärarna är dock angelägna om att påpeka att svaret från en deltagare är avhängigt *vem* som ställer frågan, liksom *var* och *i vilket sammanhang* – alltså att själva situationen har betydelse (jfr Baumann 1996; Hydén 2000; Wetherell och Potter 1988, 1992). En lärare menar till exempel att kursdeltagarna skulle anpassa sina svar till henne som lärare:

Om jag som lärare frågar eleverna, skulle de absolut bara svara traditionellt på det som man kan peka på här konkret; grammatik, ordkunskap och att man svarar rätt och kan alla städer i Europa – denna typ av kunskap. Sedan om vi träffas i stan en fredagskväll, så kanske de skulle vidga det här ordet och även kanske tänka tillbaka hur det var hemma i Somalien eller Turkiet. Eller de kanske skulle gå hem till köket och tänka efter vad de kan där. Och då skulle man kunna tänka på vad jag kan laga för mat, eller om jag kan något hantverk eller om jag kan fixa bilen. Så det är sådana väldigt konkreta saker plus att det beror på vem som ställer frågan – men jag är hundra på att de skulle bara svara detta konkreta för klassrummet... (L6).

Trots att denna lärare talar om vikten av att se en kontextbundenhet för elevernas svar, gör hon under vårt samtal återkommande jämförelser om hur det är ”där” jämfört med ”här”. Och hon använder i andra sammanhang under intervjun sin egen son som exempel för vad det kan innebära att gå i en ”modern” skola till skillnad från vad det kan innebära att gå i skola ”där”. Denna lärare använder ordet modernt också när hon försöker att förklara varför det inte fungerar att skicka ut vissa kursdeltagare för ”ta-reda-på-uppgifter” på stan:

Sådana uppgifter kan vara rena katastrofen egentligen [...] De vill ha ordning och reda den lilla stunden då de ändå är i något sammanhang. Det är det som gäller och på något sätt känns alla andra sådana där försök, det är bara idéer, som ja – det är för modernt – eller – jag vet inte vad jag skall säga. Det är inte hos dem något att ha.

Även om flera av lärarna är måna om att peka på sammanhangets betydelse för de resonemang som förs, är det påtagligt hur de sammantaget tillskriver många kursdeltagare en ”traditionell” kunskaps-syn. Ofta i förhållande till något som uppfattas mer ”utvecklat” och ”modernt”. Man talar inte om den svenska skolan som ”traditionell” och inte heller om SFI som en utbildningstradition i sin egen rätt. Tvärtom tas utbildningen mer eller mindre för given, som en outtalad norm eller som resultat av rationella beslut. ”Tradition” tycks vara negativt laddat och något som man sitter fast i, som en lärare säger då jag frågar henne hur det fungerar för hennes kursdeltagare att vara självständiga och reflekterande, som det står i styrdokumentet:

Ja, för vissa kan det nog fungera. Men jag tror inte att man kan säga det generellt att det gör det. Skola är någonting från deras land som sitt..., från deras länder som sitter väldigt – den traditionen som de har sitter väldigt hårt fast, tycker jag (L1).

Traditionell – traditionalism ställs överlag i kontrast till den ideala ”moderna” kritiskt reflekterande individen i en svensk kontext. Föreställningar om skillnader och värdeladdade dikotomier återkommer då vi talar om kunskapsdefinitioner. Elever ”där” förknippas med osjälvständighet, passivitet, ”icke-reflexiv” och underordning till skillnad från självständiga, aktiva, reflexiva och frimodiga elever ”här”. Kursdeltagarna som intervjuats kommer också från ett land som inte betraktas som europeiskt och från vad som kan kallas en muslimsk kulturkrets. Ofta beskrivs människor från en sådan miljö leva ganska avskärmat; det återkommer flera lärare till:

...parabolantennerna vet du – det är mycket att man lever i sin värld. I alla fall när man har familjer (L1).

I delvis överförd bemärkelse kan jag i utbildarnas resonemang, mer eller mindre explicit, urskilja ett tal som mycket påminner om den diskurs som den brittiske forskaren Stuart Hall (1992) diskuterar i essän ”The west and the rest – Discourse and power”. Hall visar hur ett antal grunddrag bygger upp uppfattningar om ”de andra”.

Någon/något skiljs ut som avvikande mot en normalitet/norm som tas för given. Skillnader fastställs. Det västvärlden är, är inte resten av världen. Genom denna uppdelning etableras också värdemässiga hierarkier som förknippas med negativa och/eller positiva värden och egenskaper.<sup>11</sup> Ytterligare ett led i talet om ”de andra” är förenkling, homogenisering och stereotypisering (se även Mohanty 1999). I den institutionella SFI-verksamheten konstrueras till exempel en speciell ”SFI-elev”<sup>12</sup> – en kategori som ofta skymmer sikten för individuell variation och mångfald.

### ”Livet självt” – men också skola och utbildning

Vad svarar då SFI-deltagarna själva på frågan om vad ”kunskap” är? Gülay<sup>13</sup> som, när jag träffar henne, nyligen börjat studera SFI efter tre år i Sverige säger kortfattat: ”Kunskap är att lära sig någonting. Att skaffa sig kunskap”.<sup>14</sup> Emine talar mer ingående om olika kunskaper i sitt liv, eftersom hon anser att hon har en hel del att ta igen efter att ha varit hemma med två små barn ett antal år:

...jag lever fortfarande på, jag stödjer mig fortfarande på allt vad jag har lärt mig i mitt hemland, i skolan och så vidare. Jag har inte fått några kunskaper och jag har inte lärt mig någonting här. Jag försöker att klara mig fortfarande på de där baskunskaperna som jag har fått tidigare i mitt liv.

Kunskaperna Emine hänvisar till hör hemma i skolans värld i det gamla hemlandet – hon har hunnit leva i Sverige i tio år innan hon börjar studera SFI. Samtidigt har hon levt ett aktivt liv som förälder och känner till en hel del om det svenska samhället i det hon berättar. På min fråga om en definition av ”kunskap” svarar hon: ”Det finns

<sup>11</sup> ”Väst” handlar här mer om en idé än ett speciellt samhälle eller en geografisk plats och står för ”utvecklad, industrialiserad, urbaniserad, kapitalistisk, sekulär och modern” (Hall 1992:277).

<sup>12</sup> För ytterligare diskussion om konstruktionen av denna ”SFI-elev” se kapitel 8 i *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?* (Carlson 2002).

<sup>13</sup> Samtliga namn är fingerade.

<sup>14</sup> Nio av de tolv kursdeltagarna har valt att intervjuas med tolk, men de var samtidigt mycket aktivt lyssnande då tolken översatte och ibland ingrep de i samtalet på svenska. Uppenbarligen förstod kvinnorna ofta svenska ganska bra och var angelägna om att översättningen skulle bli så tillfredsställande som möjligt. Flera av kvinnorna uttryckte efter intervjuerna sin uppskattning för tolkens ”översättningar” – som en av kvinnorna sade på svenska: ”Du är den bästa tolk jag haft – du har sagt precis som det är.” Tolkens prestationer behövdes mest till mer ingående resonemang och en metadiskussion om själva undervisningssituationen.

väldigt många saker som kommer för mig. Skolkunskap, läskunskap, kunskap om världen, om naturen – alltså kunskap det är ett väldigt brett område egentligen.”

Ändå tycks kunskapen om världen framför allt finnas att inhämta i skolan för Emine. Även Necla ger en ganska vid kunskapsbeskrivning:

...om mitt barn skulle fråga mig skulle jag ju säga att det är att lära sig om vad som helst, till exempel att man ska börja skolan... att man tar reda på hur man börjar skolan och går till väga eller om man lär sig om trafikreglerna.

”Kunskap” för Necla handlar här om regler och tillvägagångssätt. Kanske att likna något vid SFI-utbildarnas tal om strategier. När jag försöker ringa in vad hon eventuellt skulle vilja prioritera i lärandet och vad hon till exempel tycker är angeläget att lära sina barn, utspelar sig följande dialog:

Necla: Till en början vill jag att barnen lär sig respekt och kärlek för att... frågar du om det med arbete eller?

MC: Nej, jag frågar inte – jag bestämmer inte, det är vad du tycker.

Necla: Före något yrkessvar så skulle jag vilja ha ett barn som lyssnade på och lydde sina föräldrar, mamma och pappa. Att barnet lärde sig respekt och kärlek – sedan tror jag att det barnet klarar av vilket yrke som helst.

Necla börjar här med ett tala om centrala värden för henne som mor att förmedla till sitt barn, men kommer på sig med att undra över om jag som intervjuare hellre vill höra om skola och yrkesval. Min position som forskare, före detta SFI-lärare och inte minst som ”svensk” kvinna gör sig ständigt påmind i intervjuerna. Samtidigt är det påtagligt hur kvinnorna själva återkommande relaterar sina svar till att vara mor, hustru och så vidare (jfr Norton 2000). Länken till barn återkommer hos Hatice när hon talar om kunskaper, vilka hon menar att hon måste ha som förälder för att kunna ge sitt barn något:

...om man inte har kunskap om saker och ting så kan man inte ge det till sina barn, man måste kunna förmedla det. Så att man måste fylla på själv så kan man ge det vidare till barnet.

Ett kanske något mer konkret exempel som Hatice ger på för henne ”viktig kunskap” är:

Till exempel kunskap om svenska. Det är väldigt viktigt för då kan jag sköta mina affärer själv och när jag ska gå någonstans. Jag kan klara av mina ärenden och det är viktigt.

Kunskap relateras i kvinnornas tal framför allt till att leva och klara sig i det ”nya” hemlandet – ”målspråk”<sup>15</sup> och ”kunskap” länkas till att orientera sig och att agera i majoritetssamhället (jfr Norton 2000). Man ska leva och klara sig som förälder, hustru och inte minst som medborgare: ”veta Sveriges regler, kulturen” (Derya).

Men all ”kunskap” finns nu inte att hämta i skolan, för att klara av att leva behöver man också erfarenhet. Esin ordnar upp kunskapen stegvis: ”Alltså levnadskunskap, livskunskap. Och sedan utbildning – då får man kunskap.” Hon menar dessutom att ”man lär sig av misstag – då skaffar man sig också kunskap.” Fadime ser själva livet som ett pågående kunskapsprojekt:<sup>16</sup>

För mig är det att livet själv är kunskap. Hur mycket man lever. Desto mer man lever sitt liv, man deltar i sitt liv utanför, man skaffar sig utbildning och lär sig saker och ting.

Sammantaget artikulerar SFI-deltagarna ett brett spektrum av synpunkter kring ”kunskap” och vad som bör prioriteras. ”Kunskapen” kan erövrats såväl i skolan som i ”den levda erfarenheten” – var man lägger tonvikten varierar. Att kunskapen skall användas för att klara sig i livet tycks vara en självklarhet, liksom att rollen som mor och hustru fungerar som ett symboliskt nav i samtalen. Men hur tror deltagarna att lärarna definierar kunskap?

Flera av kvinnorna anser att de egentligen inte kan uttala sig i denna fråga, eftersom de inte ”vet” hur läraren tänker: ”Det är ju hennes tankar – det är ju vad hon tycker” (Emine). Och Hatice menar att eftersom hon inte frågat, kan hon inte veta. Uppenbarligen vill<sup>17</sup> eller anser sig flera av deltagarna inte kunna ”spekulera”, utan att ha en mer

<sup>15</sup> Med en lingvistisk term kallas det språk man siktar på att lära sig *målspråk*. I Nortons studie (2000) syftar undervisningen till målspråket engelska.

<sup>16</sup> Att jämföra med ”det livslånga lärandet” (t.ex. Askling m.fl. 2001) och numera också ”det livsvida och livsdjupa lärandet” (Regeringsproposition 2000/01:72).

<sup>17</sup> Kanske flera SFI-utbildare här också skulle säga att kursdeltagarna inte har förmåga att yttra sig i förhållande till vad eller hur någon annan tänker: ”De kan inte dekontextualisera eller dra slutsatser i förhållande till en tredje person”, som en SFI-utbildare uttrycker det vid ett tillfälle. Att det kan röra sig om skilda skolstilar som man socialiserats in i och att den egna modellen inte behöver vara just ”den rätta” eller ”den bästa” diskuteras inte här, utan tas som en självklar norm (jfr Franker 2004; Street 1984, 1993, 1995).

”direkt” tillgång till lärarens ”tänkande”. Elif däremot förknippar omedelbart min fråga med lärarens arbete och yrkesroll och där finns av allt att döma också ett inslag av kontroll; hon säger:

Om hon (alltså läraren, min kommentar) skulle kolla upp min kunskap i svenska, så skulle hon se hur mycket jag har lärt mig.

I övrigt är det väldigt litet som deltagarna har att säga om lärarna. Och liksom lärarna menar de att man inte brukar föra någon direkt diskussion kring ”kunskap” i klassrummet. Den största skillnaden mellan SFI-utbildarna och kursdeltagarna, tycks ligga i att utbildarna talar betydligt mer om *hur* i förhållande till kunskap, ett slags processtänkande, medan deltagarna lägger tonvikten vid *vad* för slags kunskap man vill tillägna sig, skaffa sig för ett liv i det ”nya” hemlandet.<sup>18</sup> Nästa avsnitt ägnas ”det” som många, både lärare och kursdeltagare, anser bör ligga i kunskapens centrum för att lära sig svenska, nämligen grammatiken.

### Kampen om grammatiken

Ett återkommande samtalsämne bland SFI-utbildarna, är grammatikens betydelse och plats i undervisningen. Oavsett delade meningar kring vilken uppläggning och vilken vikt man vill ge ”språkläran” är så gott som alla överens om att vad kursdeltagarna vill ha, det är grammatik och åter grammatik. ”Vi måste ha grammatik – du måste undervisa i grammatik väldigt mycket!” (L5). Kursdeltagarna efterlyser alltså ständigt ”mer grammatik” eller som en av lärarna uttrycker det: ”De är som alla andra – de älskar grammatik” (L6). Även kursdeltagarna själva talar om vikten av grammatik, men kanske inte med den intensitet som lärarna återger. Flera av dem för grammatiken på tal, när jag undrar över om det är något som de skulle vilja förändra i undervisningen eller ha mer utav. Några anger också grammatik som en självklar referenspunkt då man reflekterar över framgångar och svårigheter i det svenska språket. Och flera sätter grammatiken högt bland de ämnen som man uppskattar i själva undervisningen.

---

<sup>18</sup> Här kan nämnas ett treårigt forskningsprojekt på Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet: ”Lågutbildade invandrades och analfabeters möte med text och bild – språkliga och kulturella aspekter på delaktighet och demokrati”. Projektet, lett av Inger Lindberg, undersöker hur såväl analfabeter som lågutbildade uppfattar, reagerar och agerar på information, samhällsdiskurs, texter och bilder, som de möter i SFI-undervisningen och i sitt dagliga liv i Sverige.

Men varför denna upptagenhet med den svenska språkläran? En skolledare (SL1) menar att SFI-deltagarna ”efterfrågar grammatikundervisningen, fast man inte riktigt vet vad man skall ha den till”. En lärare (L5) uppfattar kursdeltagarnas intresse för grammatik som:

För dem är det att lära sig ett språk – då tror de att det är ”sesam-öppna dig” om du bara kan det. Men alltså att tillämpa det – det är inte så viktigt, utan man ska gå igenom grammatiska strukturer på ett väldigt teoretiskt sätt – då studerar man.

Skolledare SL1 gör en liknande reflektion; kursdeltagarna vill ha grammatikundervisning för ”man vet att det är det som är skola”. Hon drar också en skiljelinje mellan grammatiken som ett teoretiskt förhållningssätt och andra mer ”praktiska” inslag i undervisningen:

Om du jämför med föreläsningsformer så kan du jämföra innehållet då – det går ju igen i många ämnen inte bara i språk. Att man på något sätt i många skolsystem har ett teoretiskt förhållningssätt och inget praktiskt och att man inte värderar det praktiska. Det var just ett exempel på ingenjörer som kan det teoretiska, men inte har fått jobba med teknologi – inte har fått den. Det är en kunskapssyn på något sätt. Och här försöker vi jobba med det praktiska och försöker att införa praktiska (*suckar*) vad ska man säga? Vi har haft SFI-textil och SFI-verkstad och SFI-matlagning och en massa sådana där olika saker, där man rör sig och där man går bort från skolbänken och där man försöker att praktisera en vokabulär. Men, men det är inte riktig skola då – därför att då sitter man inte och prickar av adjektiv och substantiv.

Även om flera av utbildarna är osäkra på om kursdeltagarna riktigt vet vad de skall ha grammatikundervisningen till, ger kursdeltagarna svar som delvis pekar i annan riktning. Fadime gör jämförelser mellan turkisk och svensk grammatik i sitt svar och menar att en bra idé i undervisningen skulle vara om läraren gick in och ändrade mer direkt när en av kursdeltagarna talar svenska:

...när vi pratar så tänker vi på turkiska grammatiken och kanske säger det på det viset också. Det skulle vara väldigt värdefullt om läraren rättar oss. Då kan det ju bli rätt till slut och bli ett bättre samtal.

En av lärarna anser att SFI-deltagarnas förkärlek för grammatik mer har att göra med att man nu lär som vuxen och att ”man vill ha struktur på det man lär sig och se sammanhang – och man kanske tycker mer om regler” (L7). Inställningen till grammatik, som läraren beskri-

ver, kan liknas vid det som flera utbildare tidigare betraktar som ”kunskap”: ”att kunna ha redskap”, att erövra ”strategier”, ”samla ihop information och göra den till sitt eget och ha den som referensram”. Grammatiska strukturer kan alltså ses som verktyg att använda. Några lärare framhåller dessutom att de flesta kursdeltagare trots allt är medvetna om ”SFI-nivån” och de betyg som efterfrågas. Att aktuella test och prov trots allt kräver en hel del grammatiska kunskaper:

För det är ju så, det vet ju du också, för att klara det skriftliga så måste du fixa ganska mycket grammatik. Ha strukturer och förstå det här med bisatser – att det blir omvänd ordföljd. Det måste alltså med då i deras uppsatser, i deras skrivningar. Och ett ganska stort ordförråd... (L1).

Åter en annan lärare menar att det finns ett problem i att man på skolan ibland vill tona ned grammatikens betydelse, eftersom arbetsförmedlingens krav på ”nivå” trots allt kvarstår:

...jag tycker att det är viktigt att de klarar sig ute i samhället och de kanske inte behöver kunna skriva uppsatser eller skriva bisatser eller vad det nu är. Och så säger skolan att man ska – jag menar att vi ska gå ifrån det här med grammatiken och gå ifrån det här litet. Men det stämmer inte då med vad de möter när de kommer ut då till arbetsförmedlingen. Om jag säger på skolan att alla – det är inte säkert att alla når upp till den här nivån – man kanske stannar här och det går bra och du kan gå och söka ett jobb ändå. Och så kommer de till arbetsförmedlingen och där säger de att de måste klara SFI-intyg. Och för att klara SFI-intyg så måste de kunna skriva på ett visst sätt och då är det något som inte stämmer för mig (L9).

Läraren upplever uppenbarligen motstridiga budskap i sin undervisningspraktik. Hon förväntas göra avkall på vissa inslag i undervisningen, som hon menar ändå behövs för att uppnå den efterfrågade ”nivån”. Tydligt är det också att det förekommer delade meningar inom respektive skola, om hur man skall behandla ”grammatiken” – mycket eller litet och hur? För vissa lärare tycks grammatiken vara litet av ett skötebarn, medan andra uttrycker betydligt mer negativa tankegångar. Läraren nedan uttrycker en viss ambivalens i sin inställning – förvisso är det viktigt att i undervisningen visa på språkets uppbyggnad, men i mottagandet hos deltagarna ser hon mest en ”traditionell” kunskapsshantering:

Och sen tyvärr så är ju grammatiken – den älskar ju alla elever. Då är de ju alltid med. Då är alla jätteflitiga och antecknar. Och det tror jag också hänger

ihop lite med att nu går läraren igenom någonting nytt och då måste jag anteckna och vara flitig. De kanske egentligen inte förstår utan de bara skriver av och så går de hem. Och så förstår de inte och så blir det ändå bara fel. Så försöker man förklara att det där med grammatiken, det är viktigt för att förklara uppbyggnad. Men det är när man läser och när man pratar och när man hör som det riktiga ska komma... (L3).

Hur det än är med tvivel, delade meningar och dispyter tycks utbildarna ändå eniga om att kursdeltagarna tillmäter grammatiken stor betydelse: ”Om man gör en grammatikövning så märker man att eleverna tycker att det var viktigt” (L9). Och inte minst menar utbildarna att det också handlar om känslor och en tillit till grammatiken: ”en stark tilltro – ’om jag kan det så kan jag prata svenska’” (L6).

...det här med grammatik står väldigt högt i kurs hos eleverna. De vill läsa grammatik och de liksom söker efter *nyckeln* till det svenska språket liksom – ”har vi bara förstått det här med perfekt particip så öppnar sig världen” så kan man tro att de känner ibland (SL3).

Förvisso, kan det handla om ”känslor”, men också om vissa ”insikter” som man kommit fram till. Den information, som man samlat ihop och gjort till sin, alltså till ”kunskap” – om man vill använda det ordet – den vill man också kunna tillämpa. Necla gör följande utläggning då vi talar om grammatik:

Necla: Grammatik – jag tycker om att lära mig det här med verb och substantiv – för jag har läst detta väldigt litet i turkiska och då vill jag lära mig det.

MC: Varför är det bra?

Necla: Är det en fråga?

MC: Ja.

Necla: Det är bra både för turkiska och svenskan om man lär sig att tala ordentligt, om man lär sig det – till exempel jag har inte kunnat lära mig det tidigare i turkiskan det här med att det är en viss ordning, det är verb och subjekt och objekt och... Nu efter att ha lärt mig de här sakerna så talar jag bättre.

Utöver en allmän positiv inställning till grammatik tycks det också vara så att Necla ser en viktig ordning, en struktur, i grammatiken. Liksom Fadime jämför Necla turkisk och svensk grammatik i vårt samtal. Kanske är det framför allt strukturer, en grund att bygga på, som kursdeltagarna vill komma åt genom språkläran. Detta intresse för grammatik har i övrigt stöd i en lång kunskapstradition i vår egen kulturkrets (jfr Liedman 1997:199–241, 2001:81–87). Grammatiken

har sedan antiken utgjort en av tre grundläggande förmågor inom framför allt europeisk skolning (Liedman 1997:203).<sup>19</sup> Även SFI-undervisningen hör hemma i denna kunskapsstradition. Och det är begreppet ”traditionell” som en av skolledarna (SL3) använder då hon talar om SFI-lärarnas kunskapssyn och deras upptagenhet med grammatik:

...jag tror ändå att många kör väldigt mycket så att säga *traditionell* (min kursivering) grammatikundervisning i sina klasser – att de tycker att det är viktigt. Jag säger inte att det är fel att göra det men, men jag tror faktiskt att den tar en rätt stor del av SFI-undervisningen – litet för stor del tycker jag [...] Och det hänger kanske ihop med lärarnas kunskapssyn – att se språket som något som man bygger på hela tiden – först måste man kunna det sedan kan man komma med nästa byggsten och sedan kommer nästa byggsten.

Skolledaren ser uppenbarligen något negativt i att så många lärare ägnar sig åt en ”traditionell grammatikundervisning”. Men vad ska man ”bygga på” enligt kursplanen för SFI (SKOLFS 1994:28)? Där står bland annat under rubriken ”karaktär och struktur”: ”Den inledande undervisningen präglas av elevernas behov av att kunna kommunicera på svenska [...] Särskild hänsyn skall tas till språkets struktur, ordförråd, uttal och prosodi” (ibid.:28). I denna skrivning ryms två väsentliga ord som till viss del tycks sättas i ett motsatsförhållande på de två SFI-skolorna, nämligen ”kommunicera” och ”struktur”.<sup>20</sup> Särskilt görs detta på den ena skolan där de båda skolledarna artikulerar missnöje över att lärarna ägnar alltför mycket tid åt grammatikundervisning. En av dem (SL1) säger att hennes ”käpphäst” är att ”man håller på alldeles för mycket med grammatik”. Vad denna skolledare skulle vilja satsa på är mer samtal, muntlig färdighet och framför allt ”praktiska färdigheter”, vilka kontrasteras mot grammatik som något ”teoretiskt och abstrakt”.<sup>21</sup> Hennes resonemang tycks utmynna i en

<sup>19</sup> Övriga förmågor utöver grammatiken är dialektiken (förmågan att ställa argument mot argument, prova dess hållbarhet) och retoriken, förmåga till värtalighet. Tillsammans utgör de tre förmågorna vad som kallades *trivium*, den plats där tre vägar möts (Liedman 1997: 203). Det är alltså härifrån som ordet ”trivial” kommer – ”trivialt” är helt enkelt det som man ska lära sig först och sedan bygga vidare på enligt detta resonemang (ibid.:203).

<sup>20</sup> Struktur förknippar jag i detta sammanhang i första hand med grammatikämnet.

<sup>21</sup> I sina resonemang delar skolledaren uppenbarligen inte den kritik som riktats mot gränsdragningen mellan så kallat praktisk och teoretisk kunskap (jfr Liedman 2001; Molander 1993). Enligt Liedman är denna gränslinje den mest omhuldade i kunskapsvärlden (ibid.:41). Gränsdragningen är ”självklar för de flesta av oss, åtminstone innan vi börjat reflektera över den. Det finns barn med praktisk begåvning,

rekommendation om ”mer kommunikation” och ”mindre struktur” i form av grammatiska inslag.

### Kommunikation kontra struktur?

Under senare år har ”kommunikation” och ”kommunikativa processer” blivit vanliga begrepp, när man diskuterar utbildning och lärande (jfr Englund 1998; Säljö 1998, 2000). Undervisning och lärande betraktas inte längre som åtskilda, utan som ”kommunikativa processer”, skriver Englund under rubriken ”det kommunikativa, meningsskapande mötet” (ibid.:9). Och ”kommunikativa processer” är ”helt centrala” betonar Säljö (2000:37): ”Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter”. Det tycks ha skett en förskjutning i de liknelser som används när man talar om lärande. Enligt Säljö har *inlärning* sedan länge varit en förhärskande rotmetafor för lärande i vår kulturkrets. Och det svenska verbet *lära* används i dubbel bemärkelse – något skall läras ut, det som läraren gör och något skall läras in, det som eleven gör (1990:10–11; 2000:152–156, se även Franker 2004). Man tänker sig någon slags förmedling. Bilden att något flyttas in i eleven återkommer i en rad uttryck i såväl officiella dokument som i vardagsspråket. Säljö nämner uttryck som ”kunskapsinhämtande, kunskapstillägnande, kunskapsförvärv och kunskapsförmedling” (1990:11). I institutionella sammanhang är det som skall förmedlas, inlärningens objekt, fastställda. Genom uttryck som ”fasta kunskaper” och en ”kärna av kunskaper” leds vi att föreställa oss ”en bild av de byggstenar som utgör det fundament på vilka elevens framtida ’verklighetsbild’ skall vila på” (ibid.:11). Inlärningsmetaforen är, som Säljö ser det, helt innehållsfokuserad och styr därmed våra föreställningar om hur och när människor lär. Något som gör att man bortser från att situationer där vi lär förmodligen kan ha många andra kvaliteter som engagerar människor. Den naturliga formen för att lära torde vara, menar Säljö, att delta i olika former av social praktik – det är här kommunikativa aspekter kommer in. Inlärningsmetaforen borde därmed ersättas av en ”delaktighetsmetafor” (ibid.:11-17). Också undervisning i skolsammanhang utgör

---

säger man, medan andra har teoretisk. Det finns praktiska yrken. Det finns yrken som kräver en lång teoretisk utbildning” (ibid.:83). Som Liedman framhåller, kan gränsen i själva verket ses som ganska problematisk och värdeladdad (se även Carlson 1995). Liedman menar rent av att den aktuella skiljelinjen ”speglar en gammal och ännu existerande klassindelning i samhället” (2001:83). En av hans centrala teser är i stället att alla sysselsättningar i grunden är praktiska (ibid.:41).

nu en form av social praktik, skulle jag dock vilja tillägga – man kan ibland få uppfattningen att Säljö inte menar så i sina resonemang.

”Kommunikativa aspekter” och ett ”kommunikativt synsätt” har också fått en framträdande plats i diskussioner om lärande inom SFI – såväl i undervisningspraktiken som i styrdokument och aktuell forskning. I inledningen till ”Nationellt Prov SFI: 2 – Lärarhandledning”, anges exempelvis att ”ett grundläggande synsätt i kursplanen för SFI”, är ”att de språkkunskaper som eleverna tillägnar sig i SFI ska vara *funktionella* så att språket kan användas ’som ett kommunikationsmedel i vardagsliv, utbildning och yrkesliv’”. Förvisso ska målet för SFI vara att språket fungerar som ett kommunikationsmedel (SKOLFS 1994:28), men själva tillägnandet bör också ske genom ett kommunikativt arbetssätt (t.ex. Lindberg 1996). I manualen för det nationella provet anges även att ett sätt att uttrycka ”vad språkbehärskning i ett visst språk innebär är att tala om *kommunikativ språkförmåga*” (ibid.:5). Men, påpekas det, termen ”kommunikativ språkförmåga” har ofta missbrukats på så sätt att den tolkats alltför begränsat: ”som förmåga att klara sig i ’enkel muntlig interaktion’” (ibid.:5). Inledningstexten, skriven av lingvisten Inger Lindberg, betonar att en sådan kommunikativ språkförmåga innebär betydligt mer än just enkel muntlig kommunikation (ibid.:5–10). För att en individ ska kunna kommunicera på ett kompetent sätt utifrån sina behov krävs egentligen en mängd kunskaper och färdigheter.

Själva SFI-provet har sedan utarbetats utifrån forskning där kommunikativ språkförmåga står i centrum. Framför allt poängteras att ”den språkliga kompetensen omfattar olika typer av kompetenser som samverkar och kompletterar varandra” (”Nationellt Prov SFI: 2 – Lärarhandledning”:5). En distinktion görs mellan ”organisatorisk kompetens”, det vill säga kunskap om språkets struktur, och ”pragmatisk kompetens”, det vill säga kunskap om hur språket används. Var och en av dessa kompetenser bryts sedan ned i ytterligare element på olika nivåer – ”den organisatoriska kompetensen” omfattar bland annat kunskap om språkets ljudsystem, ordförråd och grammatik (ibid.:5). Överhuvudtaget betonas den komplexitet som enligt omfattande lingvistisk forskning finns i en ”kommunikativ språkkompetens”. Påpekandet om ”missbruk” och en ofta förekommande ”förenkling” av det kommunikativa begreppet, antyder oklarheter och en viss tolkningsproblematik som kommer till uttryck i de lokala praktiker (jfr Blidberg m.fl. 1999; Smith 1993). SFI-provet tillmäter en kommunikativ effektivitet en stor betydelse, men kräver också en förhållandevis hög grad av språklig korrekthet, vilken dock inte ska överbetonas. Man menar att ”det finns en tendens till att överbetona

den språkliga korrektheten p.g.a. den traditionella språkundervisningens ofta normativa språksyn” (ibid.:9). Vidare fastslås: ”Det finns ingen motsättning mellan språklig korrekthet och kommunikativ förmåga” (ibid.:9).

### **Kommunikativ språkförmåga och grammatik – en dualism?**

I styrdokument och aktuell forskning kring SFI märks således en tydlig utveckling mot ett mer så kallat kommunikativt arbetssätt i undervisningen (Lindberg 1996). Samtidigt har SFI under årens lopp varit föremål för ”en ryckig och otyglad reformverksamhet” (Hyltenstam 1996:5). Tjänstemän på olika ansvarsnivåer har haft att tolka och bearbeta aktuell omstrukturering; vilket i praktiken inte sällan resulterar i komplexa och ibland motsägelsefulla processer (jfr Blidberg m.fl. 1999). Lindberg menar dessutom att kursplanen från 1994 (SKOLFS 1994:28) inte är tillräckligt stringent i sin skrivning och därmed inte ”i högre grad kunnat fungera som vägledning för planering, genomförande och utvärdering av undervisningen” (Lindberg 1996:268). Kursplanen innehåller inte heller några egentliga riktlinjer för arbetssättet i undervisningen (ibid.:268–269). Det är möjligt att dessa vaga anvisningar delvis kan avläsas i den diskussion om grammatiken, som jag har tagit del av. En segdragen konflikt mellan framför allt skolledning och en hel del lärare om grammatikens ”plats” i undervisningen artikuleras tydligt.

Ofta artikuleras ett förenklat motsatsförhållande mellan ”grammatik” och ”kommunikation” – man tycks bara kunna ägna sig åt en sak i taget. En skolledare (SL2) talar med hänvisning till en annan skolledare om SFI-undervisningens centrala beståndsdelar:

Hon brukar säga så här: ”att SFI betyder ju egentligen – det är tre delar, det är språket, det är samhällsorienteringen och det är integration”. Som själva ämnet står för och då tar den här – för det första tar språkdelen orimligt stor plats, den tar betydligt mer än en tredjedel och i den här språkdelen så tar kanske grammatik en orimligt stor plats som borde vara kommunikation. Om man ser det så – så grammatik kanske borde vara en sjättedel av all undervisning, men det är nog mer.

Citatet uttrycker ett delvis uppspaltat synsätt på SFI-undervisningen – språkdelen tycks vara avskild från samhällsorienteringen och grammatiken uppfattas i sin tur som ett separat inslag i ”språkdelen”. Flera lärare, men inte alla, talar på liknande sätt om grammatik i förhållande

till samhällsorienterande inslag i undervisningen; ofta ”kolliderar” dessa två delar (L9). SFI-utbildarnas inställning skiljer sig här avsevärt från hur man som lingvist tänker sig ett kommunikativt arbetssätt inom SFI:

*Kommunikativ språkundervisning* har blivit ett samlande namn för en inriktning där innehåll och arbetssätt formas utifrån en genomtänkt syn på hur den kommunikativa kompetensen är sammansatt och insikt om de olika processer som ligger till grund för språkinläring. Denna språkundervisning *bygger också på en syn på innehåll och arbetssätt som en helhet och som alltså inte kan isoleras från varandra* – arbetssättet är en del av innehållet och omvänt är innehållet en del av arbetssättet. När det gäller innehållet kan det alltså inte enbart beskrivas i grammatiska eller strukturella termer (Lindberg 1996:264, mina kursiveringar).

Den ena beståndsdelan behöver följaktligen inte utesluta den andra. Snarare förespråkas ett integrerat arbetssätt, vilket skulle kunna innebära att det inte är nödvändigt att ”kasta ut barnet med badvattnet” (jfr Lindberg 1997). En lärare (L3) som tycks instämma i detta synsätt, säger:

Men läraren får inte släppa sin professionalism utan de ska syssla med språkundervisning. Och många säger ju det här att vi ska ha mindre grammatik, men det tycker jag inte för att grammatik får man bara i skolan. Det kan man aldrig få någon annanstans – att hitta strukturerna i språket. Och det är också viktigt. Sedan kan man diskutera hur man skall, lära sig detta. Man kanske kan släppa terminologin och ägna sig mer åt praktiska exempel. Och istället för att prata om verbformer och pluskvamperfekt och sådant här så kanske man kan prata i termer av – och det görs ju redan – som ”nu” och ”då” och ”igår” och ”före igår” och ”efter igår”.

Det empiriska underlaget visar hur det ständigt förekommer olika strömningar om vad som anses vara ”bra” språkundervisning och didaktik. En kontinuerlig diskussion pågår på olika nivåer.<sup>22</sup> De som

---

<sup>22</sup> Att denna diskussion tycks vara ständigt aktuell visar en utredning inom området (SOU 2002:27). Bland annat påpekar man där: ”Det är samtidigt viktigt att understryka att praktik inte kan ersätta den teoretiska svenskundervisningen för invandrare” (ibid.:366). Diskussionen tycktes inte vara mindre aktuell år 2003, då man i olika sammanhang diskuterade hur invandrare bäst lär sig svenska inför SFI-utredningen (SOU 2003:77). ”Språk genom arbete” har blivit en allmänt spridd slogan i debatten. Och vissa menar att ”arbetslinjen som norm” alltmer tycks ersätta det tidigare normativa talet om utbildningens vikt, alltså en formell utbildning, framför allt. Andra

egentligen inte hörs särskilt mycket i denna kunskapsdiskussion är kursdeltagarna. De som enligt utbildarna ”älskar grammatiken”, ”ständigt efterlyser mer grammatik” och ”vill lära sig språkets strukturer”. Och som också vid olika tillfällen har talat med mig om grammatikens betydelse. Huruvida denna ”tystnad” kan ses som en form av utestängning bör diskuteras.

## Den uteblivna kunskapsdiskussionen

Diskussionen om grammatikundervisningen pekar sammantaget på viss oenighet och olika konfliktnivåer i den sociala praktiken. Sätten att resonera kring kommunikativa aspekter i en språklig kompetens återkommer i styrdokument, forskning och utvärderingar och inte minst i utbildarnas tal på SFI-skolan. De olika talen hakar i varandra och understödjer dominerande synsätt, där ”den kommunikativa språkförmågan” i regel ges företräde framför vad som ofta kallas en ”traditionell grammatikundervisning”. Men kursdeltagarna hörs mer som röster i periferin – någon man refererar till eller omnämner och har föreställningar om. Att det förhåller sig så är värt att uppmärksamma av flera skäl. Inte minst på grund av det ”medbestämmande” och ”deltagarinflytande” som också skall präglade SFI-undervisningen:

Demokratins princip om delaktighet och ansvar skall genomsyra skolans hela verksamhet. Skolan skall i sin undervisning bidra till ett demokratiskt synsätt. Alla skall ha inflytande över sin arbetssituation. Eleverna skall därför påverka utbildningens form och innehåll (Utbildningsnämndens skolplan 1997–1998, Göteborgs kommun).

## Utestängning av röster – diskursiv diskriminering?

”Utestängning” nämns ofta i olika sammanhang som ett sätt att diskriminera (t.ex. Riggins 1997). Men det är sällan som det görs försök till mer klagörande beskrivningar eller definitioner av vad man avser med begreppet i fråga, vilket bland annat statsvetaren Kristina Boréus påpekar i ett projekt (2001) där hon utforskar hur man bättre skulle kunna förstå och tolka diskriminering, och särskilt dess diskursiva

---

svarar i debatten med: ”arbete genom språk”. Och framhåller vikten av *både* arbetspraktik *och* språkundervisning – inte antingen eller.

aspekter i moderna samhällen.<sup>23</sup> En del av detta resonemang går att inbegripa också i förståelsen av ”kunskapsdiskussionen” inom SFI.

”Utestängning av röster”, kan identifieras som: ”när grupper av människor som kategoriseras på ett visst sätt som till exempel ’handikappade’, ’judar’ och ’invandrare’ utestängs från diskussioner om ärenden som är relevanta för dem själva” (ibid.:2). ”De utestängdas” intressen uttrycks alltså inte i diskursen, men det finns ändå grader av utestängning längs ett kontinuum, där ena polen anger ”mest utestängd”, egentligen totalt utestängd, och den andra ytterligheten står för ”mest inkluderad” i den diskursiva praktiken. Den totala utestängningen av röster uttrycks i diskursen genom den totala *frånvaron av någon som helst referens till de aktuella gruppmedlemmarnas intressen* – deras röster varken hörs, citeras eller refereras till. Rösterna lämnar därmed inte heller några spår i diskursen.

Nästa steg bort från en total utestängning är när det *refereras till* gruppmedlemmarnas intressen. I diskussionen om grammatiken på olika nivåer inom SFI-utbildningen kan förvisso sägas att man refererar till studerandegruppens intressen. Såväl lärare och skolledare som utvärderingar och forskning tar upp kursdeltagarnas önskemål om grammatik. Men samtidigt tycks inte deltagarnas synpunkter ges ett riktigt erkännande. Tvärtom avfärdas dessa ofta med uttalanden som att ”de vill ha grammatik, men vet inte riktigt varför” (SL1). Eller så bagatelliseras ”avvikande” preferenser mer eller mindre med ”alla älskar grammatik” (L6). Såväl i forskningen som i utvärderingssammanhang antas SFI-deltagarnas ofta omvittnade lust till grammatik ha att göra med ”förväntningar på en mycket traditionell och lärarstyrd språkundervisning inriktad på grammatik och språkriktighet” (Lindberg 1996:275).

Nästa steg i Boréus skala av inkludering i den diskursiva praktiken är när gruppmedlemmarna direkt citeras eller intervjuas om frågor som berör gruppens intressen. Gruppmedlemmarnas röster *hörs* (Boréus 2001). I mitt arbete finns förvisso SFI-gruppens röster med i form av intervjuutsagor. Men det är ändå forskaren som i sista instans har tolkningsföreträde och väljer utsagor. Det mest ”inkluderande” steget på Boréus’ skala till sist, innebär att gruppmedlemmarna *deltar* i debatten mer eller mindre *på sina egna villkor*. Så tycks inte vara fallet inom SFI trots att styrdokument liksom tongivande forskning

<sup>23</sup> Projektet med arbetsnamnet ”The deaf and dumb, the idiot, the whore and the stranger: discursive discrimination in 20th century Sweden”, presenterades vid konferensen ”Samhällets diskurser”, Stockholm 18-21 oktober, 2001. Boréus arbetar med ett antal analytiska verktyg, vilka hon prövar i flera empiriska studier. Verktygen är utvecklade ur de två begreppen ”othering” och ”discursive discrimination”.

med fokus på ”kommunikativ språkförmåga” framhåller att undervisningen skall inbegripa ett arbetssätt ”där deltagarna har en aktiv roll i undervisningen och tar ansvar för sin egen inläring” (Lindberg 1996:274). Sammantaget i den diskussion som förs om SFI-undervisningen går det på skilda nivåer att tydligt uppfatta en diskursiv utestängning av ”andra graden”. Förutom att dominerande diskurser, kollektiva tankestilar har betydelse i den sociala praktiken har också själva den sociala positionen betydelse för den som talar – att vara ”kursdeltagare” eller ”lärare” påverkar möjligheter att komma till tals, liksom att vara etniskt svensk eller att inordnas i kategorin invandrare.

### **Tolkningsföreträde – symbolisk makt**

I talet om ”kunskap” har uppenbarligen alla aktörer inte samma möjlighet att ingå i den diskursiva praktiken. Även om skoldokument på varierande nivåer förmedlar aktuell policy om ”delaktighet, ansvar och inflytande” ligger tolkningsföreträde beträffande kursdeltagarnas motiv och önskemål i den svenska utbildningsformen som förlänas symbolisk makt och en överordnad position (Bourdieu 1982, 1991).<sup>24</sup> Det är majoritetssamhällets representanter som ”vet bäst” och sätter agendan (jfr Stroud och Wingstedt 1993).<sup>25</sup> Ytterst hör synen på kunskap och lärande inom SFI hemma i vad man kan kalla ett svenskt välfärdstänkande med ett påtagligt uppifrånperspektiv och en stark utbildningsoptimism (se vidare Carlson 2002). SFI liksom dess omgivande institutioner visar på en tydlig inordning i en ”svensk” samhällsmodell – starka institutionella traditioner strukturerar tal och text. Även om man inom SFI-skolan stundtals berättar om spänningsförhållanden mellan skolan och till exempel socialtjänst och arbetsförmedling, går det ändå att urskilja en gemensam referensram vilken gör att institutionerna trots konflikter ändå förmår interagera och verka tillsammans. Utbildares och andra tjänstemäns tal liksom olika

<sup>24</sup> Här finns olika grupperingar av utbildare, utvärderare, forskare och politiskt ansvariga som i sin tur kämpar om definitionsmakten – en sådan kamp ryms inte att diskutera närmare inom ramen för denna artikel.

<sup>25</sup> I pågående omorganisation av vuxenutbildning i Göteborgs kommun, där ”den samlade förnyelsen av SFI” ingår, talar vissa aktörer om ”ett nytt sätt att välja för/tillsammans med den enskilde” (Carlson och Beach 2003). Då man i ”det nya” vänder sig till grupper, som enligt ordförande i Vuxenutbildningsnämnden ”inte är självgående”, är ”uppdraget att söka upp och identifiera behovet för att därefter i samverkan med utbildningsanordnare köpa utbildning” (Stadsrevisionen Göteborgs Stad 2003).

dokument och viss forskning och debatt utgår från ”det svenska” som en självklar norm (jfr Hertzberg 2003; Lindberg 1999; Mattsson 2001). Tillsammans uttrycker dessa tal hur man föreställer sig ett antal ”brister” i mötet med SFI-deltagarna, vilket ofta leder till korrigeringssträvanden. En ”bristmodell” styr verksamheten snarare än ett ”resurstänkande”, där man mer fokuserar utvecklingsmöjligheter och resurser hos individen (jfr Franker 2004). I diskussionen om ”kunskap” har, som jag påpekat, bilden av ”den traditionelle kursdeltagaren” varit påfallande. En sådan deltagare behöver korrigeras, förändras på olika sätt, inte minst i förhållande till grammatikundervisningen: ”Ett mycket viktigt arbete består i att vid behov förändra elevernas attityder till språk, språkinläring och språkundervisning” (Skolverket 1997:176). Läraren ska till exempel försöka få deltagare att lämna ”en mycket traditionell och lärarstyrd språkundervisning inriktad på grammatik och korrekthet” och i stället ”sträva mot en mer deltagarstyrd och kommunikativt inriktad undervisning i linje med aktuell andraspråksinlärningsforskning” (ibid.: 176).

Överlag förekommer förändringsambitioner av olika slag inom SFI-utbildningen. Deltagarna beskrivs många gånger i termer av någon sorts brist och det som ”avviker”. ”Svaga” och i behov av hjälp ska de korrigeras utifrån ett svenskt välfärdstänkande.<sup>26</sup> Och även om skolledare och lärare med Youngs distinktion (1990) på ”en medveten diskursiv nivå” tar avstånd från en fostrande inställning till vuxna förekommer en tillrättavisande och fostrande vokabulär på ”en praktisk medveten nivå” i våra samtal – en mer eller mindre omedveten nivå.<sup>27</sup> Ibland talar man om deltagarna som om de vore barn (jfr Björnson 1993). De intervjuade SFI-studerande kvinnorna känner av uppfattningar om dem som artikuleras i olika sammanhang, men dessa föreställningar är något som de ofta inte känner igen i sin självbild och som de reflekterar över:

Man sjunker liksom ned till att bli en nolla. Man känner sig som man inte duger, som man inte finns. Man har kunskaper – men när jag inte kan säga i ord och ta fram mina kunskaper med språk då har jag ingen nytta av de kun-

<sup>26</sup> I omorganisationen av vuxenutbildning i Göteborg kallas vissa grupper också ”behövande grupper” (jfr Carlson och Beach 2003).

<sup>27</sup> ”Det diskursiva medvetandets nivå” (Young 1990) utgörs av det som är lätt att verbalisera, medan ”det praktiska medvetandets nivå” handlar om det som människor gör vanemässigt i en vardaglig mestadels oreflekterad praktik. Diskurser som ofta föraktas på en medveten nivå – till exempel att beskriva vuxna som barn eller att vara främlingsfientlig – kan ändå påverka och återfinnas i något avseende på det praktiska medvetandets ofta oreflekterade nivå.

skaperna. Då tror man eller man tror att i deras ögon är vi ja, okunniga, utbildade och bakåtsträvande eller ja omoderna o.s.v. Ja, de kanske inte tänker sådant om andra, men det är så jag känner precis så att om de tror att jag duger inte till någonting – jag har inga kunskaper eller så (Emine).

Sammantaget framträder en ganska komplex problematik i SFI-utbildningen. En situation som man ändå inte samtalar om på lika villkor, där båda parter har tillgång till det språk som behövs för situationen. Detta kan förvisso ses delvis som ett strukturellt problem ur ekonomiskt och organisatoriskt hänseende. Båda SFI-skolorna hänvisar återkommande till minskande resurser och organisatoriska svårigheter av skilda slag. Man säger sig till exempel inte ha råd att använda tolk vilket ofta behövs i tidiga studiesamtal (jfr Lindberg 1996:275).<sup>28</sup> Men här finns också – som jag velat visa på – dominerande diskurser och föreställningar på olika ”nivåer”. Alltså kulturellt meningsbärande strukturer, som trots goda intentioner i högsta grad påverkar och strukturerar och ibland begränsar och till och med hindrar oss i vårt sätt att tänka och agera. Här finns även något av en paradox – trots allt tal om kritisk reflektion saknas ofta ett problematiserande förhållningssätt till den egna ”svenska” kunskapspraktiken. Tolkningsföreträde återfinns som något självklart i skoldokument, inom viss forskning och hos SFI-utbildarna. I detta finns, som jag betonat, även maktstrukturer och olika förutsättningar att beakta i själva mötet, den sociala interaktionen. Den uteblivna ”kunskapsdiskussionen” på SFI-skolorna och mer allmänt kan mycket väl tolkas som en form av utestängning. Oavsett om man i analysen väljer att fokusera kulturella eller sociala strukturer kan det uteblivna samtalet i kunskapsdiskussionen ytterst tolkas i termer av makt, om ”rätten att tala” (Bourdieu 1984, 1991) – i högsta grad en fråga om demokrati och inflytande, inte bara inom skolans värld.

---

<sup>28</sup> Om inte tolk används, framträder i de flesta fall en påtaglig paradox i det att kursdeltagarna förväntas kommunicera *om* ganska så komplicerade spörsmål *på* ett språk, som de samtidigt håller på att lära sig (jfr Carlson 2002; Norton 2000:38).

## Referenser

- Askling, Berit, Ulf Christiansson och Rita Foss Fridlitzius. 2001. *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*. Stockholm: Högskoleverket.
- Baumann, Gerd. 1996. *Contesting cultures – Discourses of identity in multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berger, Peter L. och Thomas Luckmann. 1979. *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Blidberg, Kersti, Eva Haldén och Erik Wallin. 1999. *Hur styr vi mot en bra skola?* Stockholm: Skolverket.
- Berner, Boel. 1989. *Kunskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Lund: Arkiv.
- Björnson, Margareta. 1993. "Elev eller kursdeltagare – En läroplan i idéhistorisk belysning." B-uppsats. Stockholm: Stockholms universitet, Idéhistoriska institutionen.
- Boréus, Kristina. 2001. "Expressions of discursive discrimination." Paper presenterat vid konferensen Samhällets diskurser, Stockholms universitet 18–21 oktober 2001.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1984. "Vad det vill säga att tala – Det språkliga utbytetts ekonomi." *Skeptron* 1:27–54.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. 1995. "Statstänkandet. Det byråkratiska fältets ursprung och struktur." i Pierre Boudieu. red. *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Carlson, Marie. 1995. "Språk och makt. Om lågutbildade invandrare på den svenska kunskapsarenan." C-uppsats. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Carlson, Marie. 2002. *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Carlson, Marie och Dennis Beach. 2003. "Consequences and strategies in the tendering of SFI in Sweden: The rise and fall of a Municipal Company." Konferensbidrag till The Oxford ethnography and education conference, 1–2 September 2003.

- Englund, Tomas. 1998. "Varför ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning? Kommunikation och meningsskapande i fokus." *Utbildning och demokrati* 7:5–14.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fleck, Ludwik. 1997. *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Franker, Qarin. 2004. "Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext." i Kenneth Hyltenstam och Inger Lindberg, red. *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hall, Stuart. 1992. "The west and the rest: Discourse and power." i Stuart Hall och Brem Gieben, red. *Formations of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hertzberg, Fredrik. 2003. *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet. Hur arbetsförmedlare förstår en segregerad arbetsmarknad*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hydén, Margareta. 2000. "Den berättarfokuserade intervjun – Att lyssna till en kör av röster". *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr 1–2, 137–158.
- Hyltenstam, Kenneth. 1996. "Förord." i Kenneth Hyltenstam, red. *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, Sven-Eric. 1997. *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Liedman, Sven-Eric. 2001. *Ett oändligt äventyr – Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lindberg, Ingemar. 1999. *Välfärdens idéer. Globaliseringen, elitismen och välfärdsstatens framtid*. Stockholm: Atlas.
- Lindberg, Inger. 1996. "Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi)." i Kenneth Hyltenstam, red. *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger. 1997. "Apropå barn och badvatten – om grammatik och fokusering på form i dagens språkundervisning." i Anders-Börje Andersson, Ingegerd Enström, Roger Källström och Kerstin Nauclér, red. *Svenska som andraspråk och andra språk. Festskrift till Gunnar Tingbjörn*. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket.

- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mattsson, Katarina. 2001. "Ekonomisk rasism – Föreställningar om de Andra i ekonomisk invandrarforskning." i Michael Mc Eachrane och Louis Faye. red. *Sverige och de Andra – Postkoloniala perspektiv*. Falun: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Mohanty, Chandra Talpade. 1999 "Med västerländska ögon. Feministisk forskning och kolonial diskurs." i Catharina Eriksson, Maria Eriksson Baaz och Håkan Thörn. red. *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Molander, Bengt. 1993. *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nationellt prov SFI: 2. *Lärrarhandledning*. Skolverket – Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Norton, Bonny. 2000. *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. Essex: Longman.
- Pelissier, Cathrine. 1991. "The anthropology of teaching and learning." *Annual Review of Anthropology* 26:75–95.
- Popkewitz, Thomas S. 1998. *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Regeringens proposition 2000/01:72, *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*.
- Richardson, Gunnar. 1999. *Svensk utbildningshistoria – Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Riggins, Stephen Harold. 1997. "The rhetoric of othering." i Stephen Harold Riggins. red. *The language and politics of exclusion: Others in discourse*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Sahlin, Ingrid. 1999. "Diskursanalys som sociologisk metod." i Katarina Sjöberg. red. *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1992:403, *Förordning om kommunal vuxenutbildning*.
- SFS 1994: 895, *Förordning om svenskundervisning för invandrare*.
- SKOLFS 1994:28, *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare*.
- SKOLFS 2002:19, *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:28) om kursplan för svenskundervisning för invandrare*.
- Skolverket. 1997. *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisning för invandrare – en utbildning mellan två stolar*. Rapport nr 131. Stockholm: Skolverket.
- Smith, Dorothy. 1993. *Texts, facts and femininity – Exploring the relations of ruling*. London: Routledge.

- SOU 2002:27, *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram*. Betänkande av kommittén för svenska språket. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:77, *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Betänkande av Sfi-utredningen. Stockholm: Fritzes.
- Stadsrevisionen Göteborgs stad. 2003. *Revisionsrapport – Granskning av 2002 års organisation för vuxenutbildning i Göteborgs stad*.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian V. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian V. 1995. *Social literacies – Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman Group Limited.
- Stroud, Christopher och Maria Wingstedt. 1993. ”Språklig chauvinism?” i Karl-Olov Arnstberg, red. *Kultur, kultur och kultur – Perspektiv på kulturmöten i Sverige*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Säljö, Roger. 1990. ”Språk och institution: Den institutionaliserade inläringens metaforer.” *Forskning om utbildning – Tidskrift för analys och debatt* 4:3–17.
- Säljö, Roger. 1998. ”Lärande – att behärska institutionella former av kommunikation.” *Utbildning och demokrati* 7:15–28.
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Talja, Sanna. 1999. ”Analysing qualitative interview data: The discourse analytic method.” *Library and Information Science Research* 21:459–477.
- Utbildningsnämndens skolplan 1997–1998. Göteborgs kommun.
- Wetherell, Margaret och Jonathan Potter. 1988. ”Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires.” i Charles Antaki, red. *Analysing everyday explanation – A casebook of methods*. London: Sage Publications.
- Wetherell, Margaret och Jonathan Potter. 1992. *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Young, Iris Marion. 1990. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.



## 6. Rekrytering till högre utbildning – en utmaning i ett mångkulturellt samhälle

*Joakim Palestro och Crister Skoglund*

”Kunskap är makt”, är en mycket sliten fras av Francis Bacon som vi ofta citerar utan att riktigt tänka på vad vi säger. För självfallet ger *kunskap i sig* ingen makt. Om så vore skulle många av våra invandrade akademiker ha en enorm makt. För de besitter ofta ett väldigt mått av kunskap som de erövat under många års studier, parat med den kunskap som en mångfacetterad livserfarenhet ger. Men inte heller den svenskfödde docenten i antikens kultur och samhälle besitter särskilt mycket makt, trots att han eller hon kan ha en enorm mängd kunskap. Nej, *kunskap i sig* ger ingen makt, men rätt kunskap vid rätt tidpunkt kan ge väldigt mycket makt. Att ha kunskap om hur man skall ta sig fram i det politiska eller ekonomiska systemet i ett land kan exempelvis ge en person väldig makt. Likaså kan kunskaper som många efterfrågar, eller som av någon anledning framstår som livsnödvändiga för en stor grupp, ge en väldig makt, åtminstone en kort tid.

Samtidigt som man kan konstatera att kunskap i sig inte ger makt, så kan vi se att högre utbildning för enskilda medborgare ofta varit den viktigaste språngbrädan för att uppnå delaktighet och inflytande i samhället. Utbildning har varit, och är fortfarande, en viktig faktor i den process som leder till social mobilitet, och därmed också till positioner som på sikt kan ge makt i olika former.

Den högre utbildningens roll handlar emellertid om mer än enskilda individers livsvillkor och handlingsmöjligheter. I lika stor utsträckning handlar den om makt- och inflytandestrukturer i samhället i stort, inte minst genom att högre utbildning spelar en så stor roll när det gäller att forma makthavarnas världsbild. Vid våra universitet och högskolor utbildas våra ledande samhällsfunktionärer. Här får domare, advokater, ämbetsmän, generaldirektörer, kommunaltjänstemän, lärare, förvaltare och ekonomiska beslutsfattare av olika

slag sin teoretiska skolning. Här lär de sig skilja mellan vad som anses ”viktigt och oviktigt”. Här formas föreställningar om vad som är möjligt och önskvärt och här lär man sig vad som skall uppfattas som problem och vad som är självklart. Kort sagt här lär man sig se på världen på ett visst sätt.

Eftersom den högre utbildningen är så viktig när det gäller att forma den samhällsliga maktelitens världsbild, är det i högsta grad relevant att reflektera över hur studenterna rekryteras. Hur ser sammansättningen ut? Från vilka samhällsskikt eller grupper i samhället rekryteras de? Vad har de sett och upplevt som barn? Om de tänker tillbaka på ljud som varit viktiga i deras föräldrahem, är det då pappas hummanden när han lyssnade på börsrapporten i radio de minns, eller är det arabiska sånger från TV:n vars parabol alltid var riktad mot hemlandet?

I denna artikel skall vi koncentrera oss på frågan om hur rekryteringen till våra högre lärosäten ser ut, och debatten om hur den borde vara. Vi skall börja med en diskussion om det fenomen som kallas ”snedrekrytering” och vilka argument som anförts för vikten av att vissa grupper inte systematiskt utestängs från högskolesystemet. Skälet för denna historiska tillbakablick är att även om en del av argumenten utvecklats långt tillbaka i tiden, ingår de i allra högsta grad i vår samtida diskurs. De återopas och turneras på olika sätt i mångfaldsplaner, propositioner och remisser. Och de används som utgångspunkter för handlingsstrategier och rekryteringsåtgärder som i hög grad påverkar dagens ungdomar.

Därefter går vi in på en nulägesbeskrivning och frågan om det finns några former av snedrekrytering i dagsläget. Inte minst viktigt i det här sammanhanget är frågan om det förekommer något man skulle kunna kalla etnisk snedrekrytering till universitet och högskolor. Vi utgår här från vad man kan få fram genom att utnyttja offentligt tillgänglig statistik.

Artikeln avslutas med ett avsnitt i vilket vi diskuterar vilka förändringar vi kan se i inställningen till mångfaldsfrågorna vid våra universitet och högskolor idag. Åtminstone på den officiella nivån. Mellan åren 1999–2003 hamnade frågan om rekryteringen till de högre utbildningsinstitutionerna högt upp på den utbildningspolitiska agendan. Detta kom att leda till särskilda insatser från såväl Utbildningsdepartementets som från Högskoleverkets sida. Utifrån en diskussion om detta nyvaknade intresse och en genomgång av mångfaldsplaner och övriga policydokument från svenska lärosäten, söker vi svar på frågan om vart vi är på väg. Står vi inför en förändring som innebär att förutsättningar nu skapas för en breddad rekrytering så att alla grupper

oavsett kön, bostadsort, socialt ursprung eller modersmål, blir representerade vid våra universitet och högskolor i proportion till deras respektive andelar av befolkningen? Eller är det enbart en modefluga, ungefär som när säldöden 1988 under några år ledde till ett väldigt miljöintresse, som sedan klingade av?

## Diskursen om snedrekrytering

Begreppet ”snedrekrytering” har sitt ursprung i en diskussion om vilka som genom studier ges kvalifikationer för att ”ikläda sig statens högre ämbeten”. En linje i den debatten utgick från att sammansättningen av studentpopulationen vid universitet och högskolor borde avspegla sammansättningen av befolkningen i stort. Avvikelsen från den förväntade sammansättningen sågs som en sned fördelning och det var framförallt tre sådana snedfördelningar som uppmärksammades.<sup>1</sup>

Den i våra ögon mest påfallande snedrekryteringen historiskt sett har varit den *könsmässiga*. Fram till 1870-talet fick kvinnor överhuvudtaget inte ta examen vid svenska lärosäten, och de akademiska institutionerna har av tradition varit exklusivt manliga arenor. Länge sågs detta inte som något problem och när de första kvinnliga studenterna släpptes in förväntades det att endast ett mycket begränsat antal skulle vilja ägna sig åt akademisk utbildning och undervisning. Det tycks vara först under senare delen av 1950-talet som den könsmässiga snedrekryteringen börjar upplevas som ett problem. Därefter stiger medvetenheten om den könsmässiga snedrekryteringen gradvis, och under de sista decennierna på 1900-talet har den könsmässiga snedfördelningen ständigt varit i fokus.

En annan snedrekrytering som det har ordats mycket om historiskt är den *geografiska*. Resonemanget bygger på att om inte studiemässig ”begåvning” på något märkligt sätt är kopplat till föräldrarnas val av bostadsort, så borde andelen ungdomar som söker sig vidare från gymnasium till högre studier vara ungefär lika stor i alla landets kommuner. Så är emellertid inte fallet. I våra ursprungliga universitetsstäder, och i stiftstäder med läroverk, har övergångsfrekvensen av tradition varit mycket hög. Å andra sidan har den i landsortskommuner och mindre städer varit betydligt lägre. Den stora satsningen på utbyggnad av gymnasier och spridning av universitet och högskolor över hela landet har inneburit att den geografiska snedrekryteringen

---

<sup>1</sup> Kring frågan om snedrekrytering och sätten att se på den finns en rik litteratur. En bra ingång för den som är intresserad är Erikson och Jonsson 1993.

minskat markant, men fortfarande finns stora skillnader mellan enskilda kommuner.

Frågan om den *sociala* snedrekryteringen har varit politiskt aktuell sedan slutet av 1800-talet. Man började då problematisera det faktum att nästan samtliga studenter som läste vid universitet eller tekniska högskolor kom från hem som var ”välbärgade”. Andelen som kom från arbetarhem, eller som var barn till lantarbetare, var däremot försvinnande liten. I den tidiga arbetarrörelsen uppstod en motsättning mellan två helt olika linjer om hur man skulle förhålla sig till fenomenet med den sociala snedrekryteringen. Enligt den ena linjen, vars främste företrädare var August Palm, var universiteten inget annat än reproduktionsinstitutioner av borgerligt tänkande och arbetarrörelsen måste därför bygga upp en helt egen högskola. Enligt den andra linjen, som företrädades av Hjalmar Branting och flertalet av de ledande personerna inom arbetarrörelsen, var universiteten och högskolor i grunden klassneutrala. Den rena vetenskapen tog inte ställning i klassstriderna. Den sneda rekryteringen och de politiska ställningstaganden som ändå gjordes av professorer och andra var, enligt Branting, att betrakta som felaktigheter i systemet som borde bekämpas. Istället för att bygga upp egna högre läroanstalter borde arbetarrörelsen kämpa för att också arbetarklassens barn skulle få tillträde till den högre utbildningen på lika villkor, och man skulle därför inte bygga upp några egna utbildningsinstitutioner (se vidare Skoglund 1991:68–71).

Utgången av diskussionen mellan de båda linjerna blev något av en kompromiss. Någon separat Arbetarhögskola inrättades inte, däremot kom arbetarrörelsen att stödja vissa folkhögskolor som Brunnsvik och Hola. Många ledande socialdemokrater kom också att få sin vetenskapliga skolning på Socialinstitutet i Stockholm, som skilde sig från de traditionella universiteten och högskolorna genom att man inte krävde studentexamen för att bli antagen. På sikt var dock målet att också arbetarklassens barn skulle ges samma möjligheter att studera vidare genom att kunna gå samma väg som övriga, d.v.s. via gymnasium direkt till universitet eller högskola. Mycket av 1900-talets utbildningspolitiska debatt och reformsträvanden måste ses i ljuset av ambitionen att komma tillrätta med den sociala snedrekryteringen.

I debatten om den sociala snedrekryteringen i början av 1900-talet använde man genomgående uttryck som arbetarklass, medelklass och överklass. Senare skulle, som bekant, begreppet ”klass” ses som alltför politiskt laddat och vi får en indelning i socialgrupper numrerade från ett till tre. På senare tid har Statistiska centralbyrån (SCB) försökt sig på en indelning efter anställningsförhållanden istället. Man skiljer grovt mellan arbetare, tjänstemän och egna företagare. Arbetarna delas

sedan in i två grupper, fackutbildade arbetare och icke-fackutbildade arbetare. Även tjänstemannakategorin delas in i två grupper lägre respektive högre tjänstemän. Denna indelning är emellertid inte helt oproblematiske. I kategorin "egna företagare" hamnar mest småföretagare, hantverkare etc. Som direktör för ett aktiebolag, även om man har aktiemajoriteten själv, räknas man som högre tjänsteman eftersom man rent formellt är anställd av bolaget.<sup>2</sup>

Till diskussionen om könsmässig, geografisk och social snedrekrytering fogades i början av 1990-talet termen *etnisk* snedrekrytering. I analogi med definitionen av social snedrekrytering pekade man på skillnaden mellan den andel av studentpopulationen som borde ha utgjorts av invandrade eller barn till invandrade och de faktiska siffror som redovisades.

## Varför bör man söka eliminera snedrekryteringar?

Innan vi går in på om man kan tala om en etnisk snedrekrytering vid universitet och högskolor idag, måste frågan ställas om det överhuvudtaget är önskvärdt med en representativt jämn rekrytering? Det är ju inte självklart att man skall sträva efter att motverka snedrekrytering i sig. Man skulle ju lika gärna kunna hävda att det viktiga är att universitet och högskolor fyller sina platser med personer som lever upp till vissa givna minimikrav, som att de skall vara kapabla att ta till sig akademisk undervisning. Om sedan alla dessa kommer ur akademikerfamiljer från universitetsstäderna med omland eller inte är ointressant.

Så har det nog länge också låtit vid akademiska sammanträdesbord och i kollegierum, men idag är det troligen få som resonerar på det sättet. Åtminstone inte öppet. Istället verkar utbildningsdebattörer och företrädare för universitet och högskolor vara tämligen överens om att samhället måste försöka påverka rekryteringen på olika sätt. I sin argumentation knyter de då som regel an till en diskurs som pågått i den akademiska världen åtminstone ett sekel, och det kan därför vara värt att dröja vid några av de viktigaste inslagen i denna.

Fem olika argument kan urskiljas i debatten om varför det är viktigt att försöka komma tillrätta med snedrekryteringar av olika slag. De har varierats och turnerats lite olika över tid, men visar ändå en stor kontinuitet.<sup>3</sup> Flera av dem återkommer också, som vi skall se

<sup>2</sup> För en intressant genomgång av de problem som följer med SCB:s stelbenta klassificering, se t.ex. Broady, Börjesson och Palme 2002:18–19.

<sup>3</sup> Genomgången av argumenten kring snedrekryteringsproblematiken utgår från ännu icke publicerad forskning av Crister Skoglund. Den bygger på en genomgång av

längre fram, i de mångfaldsplaner som svenska lärosäten skrivit under år 2002. Vilket eller vilka av argumenten man ansluter sig till kommer därför också att spela en roll för hur man ser på mångfald och bemötande av ungdomar med utländsk bakgrund vid svenska universitet och högskolor idag.

### Rättviseargumentet

När Hjalmar Branting argumenterar för varför också arbetarklassens barn skall ges möjlighet att få studera vid universitet och högskolor, gör han det genom att påpeka att den högre utbildningen är en allmän angelägenhet som vi alla betalar genom uttag av skattemedel. Eftersom vi alla är med och betalar får systemet inte vara konstruerat så att vissa grupper systematiskt stängs ute. Branting, och många debattörer efter honom, ser det som djupt orättfärdigt med ett system som leder till att ungdomar, som skulle ha en utmärkt förmåga att klara avancerade akademiska studier, inte ges möjlighet att studera p.g.a. olika former av ekonomiska hinder. Att motverka snedrekryteringar av alla slag ses som en rättvisefråga och vi kan kalla detta argument *rättviseargumentet*.

### Demokratiargumentet

Ett argument som påminner mycket om rättviseargumentet, men som ändå bör ses som ett separat argument, är *demokratiargumentet*. De som argumenterar utifrån det, brukar hävda att i en demokrati måste alla få samma möjlighet att utvecklas så långt som möjligt och att testa sina egna gränser. Därav följer inte att alla skall komma lika långt, men man får inte skapa ett utbildningssystem där stora grupper tvingas avbryta sin bildningsgång på grund av faktorer som inte har med förmågan att tillägna sig utbildningen att göra. Rätten till högre utbildning ses som en jämlikhetsfråga så till vida att det handlar om att alla skall ha jämlika villkor oavsett bostadsort, kön eller social bakgrund. Att stillatigande nonchalera olika former av snedrekrytering till den högre utbildningen innebär enligt detta sätt att se att man accepterar

---

utredningar, statliga styrdokument och pressmaterial under perioden 1930–1945. En liknande sammanställning av argument finns i Erikson och Jonsson 1993. De argument de tar upp sammanfaller delvis med de som vi har redogjort för, med den skillnaden att kvalitetsargumentet är så pass nytt att de inte fått med det i sin undersökning.

att ett i grunden ojämlikt samhälle reproduceras generation efter generation.

### Resursargumentet

Ett annat argument, som också dyker upp tidigt i den svenska debatten, betonar de samhällsekonomiska förluster som en snedrekrytering leder till. Om man utgår från att intellektuell kapacitet inte har något med bostadsort, kön eller föräldrarnas ekonomiska status att göra borde begåvningarna vara jämt spridda i alla befolkningsskikt över landet. Att då rekrytera studenter endast från ett litet, geografiskt, könsmässigt och socialt avgränsat skikt i samhället innebär att man missar ett antal studiebegåvningar, samtidigt som man fyller platserna vid universitet och högskolor med mindre lämpade. Snedrekryteringar till de akademiska yrkena innebär därför dålig samhällsekonomi, eftersom man då inte tar tillvara de intellektuella resurserna i samhället på bästa sätt. Ibland har man kallat detta argument begåvningsreservsargumentet, eftersom man så starkt betonat att det i samhället finns en begåvningsreserv som inte tas till vara. Det är dock, enligt vårt förmenande, bättre att benämna det *resursargumentet* eftersom det är det dåliga resursutnyttjandet som är det centrala i resonemanget.

De senaste årens stora expansion av den högre utbildningen har gjort detta argument mot snedrekrytering än mer aktuellt. För om man ökar antalet studieplatser i den högre utbildningen dramatiskt, samtidigt som man fortsätter att enbart rekrytera studenter från samma snävt avgränsade skikt som tidigare, innebär det att den begåvningsmässiga nivån på studenterna kommer att sjunka i takt med expansionen. Om man å andra sidan kan vidga rekryteringsbasen, och utnyttja en tidigare outnyttjad begåvningsreserv, skulle inte en ökning av studentantalet i sig leda till att man skulle behöva ta in studenter med sämre studieförutsättningar.

### Representativitetsargumentet

Ett argument mot snedrekrytering inom den högre utbildningen som under en period sällan anfördes, men som på senare tid återkommit i debatten, är *representativitetsargumentet*. Här kan man skönja starka influenser från den amerikanska ”diversity-debatten”. Argumentet går ut på att vid universitet och högskolor utbildas våra viktigaste samhällsfunktionärer som domare, lärare, ämbetsmän och tjänstemän av

olika slag, och sammansättningen av dem bör vara representativ för samhället i stort. Att exempelvis enbart rekrytera domare och jurister bland pojkar födda och uppvuxna i vissa högre utbildningsmiljöer riskerar att leda till att rättssystemet på sikt förlorar sin legitimitet. Särskilt problematiskt kan det bli i ett demokratiskt samhälle, där tilltron till gamla auktoriteter inte längre är given hos befolkningen. Enligt denna tanke behöver man i rättssystemet kunna återfinna människor som man kan identifiera sig med för att ta systemet på allvar. Behovet av representativa ämbetsmän gäller dock inte bara rättssystemet utan också andra samhällsområden. Det kan t.ex. gälla att vårddyrken, där man för att citera Karolinska Institutets mångfaldsplan påpekar att ”Med en mer heterogen studentpopulation har KI dessutom lättare att möta framtidens heterogena sammansättning av vårdtagare.” (Karolinska Institutet 2002:5).

### Kvalitetsargumentet

Under 1900-talets sista decennier kom ett nytt argument för vikten av att bekämpa snedrekryteringar inom den högre utbildningen in i debatten, och det är ett argument som vi benämner *kvalitetsargumentet*. Sedan 1950 har intresset att ta reda på vad som driver den mänskliga kreativiteten och förmågan till nytänkande varit betydande. Från att i början betonat de enskilda exceptionella individernas – geniernas – betydelse för att nya idéer och synsätt kommer fram, har man alltmer kommit att intressera sig för vad som leder till kreativa miljöer. Flera forskare har visat på behovet av mångsidigt sammansatta arbetsgrupper för att långsiktigt kunna upprätthålla en hög grad av kreativitet.<sup>4</sup> Lite enkelt uttryckt kan man säga att varje människa tenderar att ha vissa ”blinda fläckar”. Socialisationen in i en kultur och tillägnandet av de dominerande synsätten i den grupp man lever gör att man klarar sig relativt smidigt i sin hemtama omgivning. Men samtidigt lär man sig att ”inte fästa sig vid” vissa saker. I en väldigt homogen miljö tenderar dessa blinda fläckar att sammanfalla och man har svårt att tänka utanför givna ramar. I en grupp där individerna har olika bakgrund och olika kulturella referensramar är risken mindre att de blinda fläckarna sammanfaller. Förhoppningsvis kan någon ”se att kejsaren är naken”. Eftersom universitet och högskolor i så hög grad är beroende av kreativitet och nytänkande för att utvecklas, har man dragit

---

<sup>4</sup> Det finns en rikhaltig litteratur om kreativitet och kreativa miljöer. För en introduktion på svenska, se t.ex. Roloff 1999.

slutsatsen att en kulturell mångfald ökar antalet perspektiv och bidrar därmed till att kvaliteten höjs. Att motverka olika former av snedrekrytering blir därför en kvalitetsfråga för universitet och högskolor.

De olika argumenten ovan är inte ömsesidigt uteslutande, utan man kan mycket väl kombinera flera olika argument med varandra. Det verkar också vara det vanligaste i de mångfaldsplaner som lärosätena formulerat. Men det kan vara värt att notera att det finns en egenskap i kvalitetsargumentet som skiljer det från de övriga när det gäller angelägenhetsgrad för akademien.

De som har pläderat för att de högre utbildningsanstalterna borde göra något åt snedrekryteringen och anfört rättvise- eller demokratiargumentet har kunnat avfärdas med att denna typ av problem inte kan vara högskolans sak att åtgärda. Det samma har gällt om man utifrån resursargumentet hävdar att samhället gör en förlust om inte alla begåvningar tas till vara. Likaså om man utifrån representativitetsargumentet visar på att viktiga samhällsinstitutioner på sikt riskerar att förlora i legitimitet till följd av snedrekrytering till den högre utbildningen. Motargumentet har hela tiden varit, att även om man ser problemets vidd, så är det inte något som de enskilda universiteten och högskolorna kan ta ansvar för. Istället hänvisar man till större övergripande samhällseliga åtgärder som finansiellt studiestöd etc.

I och med att kvalitetsargumentet kommit in i debatten har emellertid frågan blivit en fråga också för de enskilda lärosätena. Även den mest förhårdade professor som struntar blint i individuella rättviseaspekter och jämlikhetskrav, och som dessutom anser att eventuellt samhällslöst eller legitimitetsfrågor är ointressanta för akademien bör, om han eller hon delar kvalitetsargumentets premisser, ändå se snedrekrytering som något som bör bekämpas. Det ligger därmed i varje universitet eller högskolas eget intresse att få till stånd en breddad rekrytering. Denna förändring i synsättet har, vill vi mena, haft stor betydelse för den förändring i attityd till social och etnisk mångfald som man kan notera under de senaste åren.

## **Könsmässig, social och geografisk snedrekrytering – hur ser det ut idag?**

Den könsmässiga snedrekrytering till högre studier är, som tidigare nämnts, en fråga som diskuterats mycket under senare delen av 1900-talet. Här kan vi märka en process som gått från en mycket stor snedrekrytering, över en relativt jämn fördelning till en återigen ökande

snedrekrytering, men nu med omvända förtecken. Sedan 1960-talet har andelen kvinnliga studenter på universitet och högskolor ständigt ökat, och idag utgör andelen kvinnor i studentpopulationen över 60 procent. Till viss del är dock den snabba ökningen en skenförändring, orsakad av att definitionen av vad som inbegrips i begreppet student har utvidgats. Så har t.ex. ett antal traditionellt kvinnodominerande utbildningar som sjuksköterskeutbildningarna och utbildningen till låg- och mellanstadielärare fått högskolestatus efter 1977. Men även om man korrigerar för den faktorn, har andelen kvinnliga studenter ökat dramatiskt i den akademiska grundutbildningen.

Bryter man ned ökningen på olika utbildningsformer finner man dock, att fortfarande väljer kvinnor och män i hög utsträckning utbildning i linje med gamla traditioner. Kvinnor väljer t.ex. gärna vårdutbildningar samt humanistisk-samhällsvetenskapliga utbildningar, medan män fortfarande är överrepresenterade på tekniska utbildningar. Det är mycket ovanligt att en enskild student hamnar i en högskoleutbildning med jämn könsfördelning, d.v.s. med ungefär lika många kvinnor som män. Men även om de gamla utbildningsmönstren visat sig seglivade kan man dock se vissa nya trender. Tidigare har t.ex. längre yrkesutbildningar som jurist- och läkarprogrammet varit dominerade av män, men under de senaste åren har andelen kvinnor även här ökat markant.<sup>5</sup> Det har alltså lyckats relativt väl att bryta gamla mönster och öka andelen kvinnor på traditionellt mansdominerade utbildningar. Däremot kan man inte se samma förändring när det gäller att rekrytera män till traditionellt kvinnodominerande utbildningar. Här tycks orsaken främst varit att utifrån lärosätenas perspektiv har detta inte varit en särskilt prioriterad fråga. Resultatet har blivit att de minst "jämförbara" utbildningarna idag finns inom vårdutbildningarna och lärarutbildningarna (Forneng 2002a).

Om kvinnorna numera dominerar inom de akademiska grundutbildningarna, har förändringen ännu inte slagit igenom när det gäller kategorin lärare och forskare. Antalet kvinnliga akademiker som innehar högre lärar- och forskartjänster är fortfarande betydligt lägre än de manliga akademikernas. Endast 14 procent av professorerna i Sverige år 2001 är kvinnor. Däremot har en stor ökning av antalet kvinnliga doktorander under senare år lett till att förhållandet mellan andelen kvinnliga och manliga doktorander idag väger jämt.<sup>6</sup> Även här finns

---

<sup>5</sup> Det är idag endast vid Handelshögskolan i Stockholm och vid de tekniska högskolorna (Kungliga tekniska högskolan, Chalmers tekniska högskola samt Luleå tekniska universitet) som de manliga studenterna utgör en majoritet.

<sup>6</sup> Se Högskoleverket 2002:70 för en utförligare diskussion om förhållandena på doktorandsidan.

dock stora skillnader om man jämför olika typer av forskarutbildningar.

Det första stora steget för att komma tillrätta med *den geografiska snedrekryteringen* var satsningen på att inrätta gymnasieskolor över hela landet. I dag tar vi det för självklart att varje kommun skall ha åtminstone ett eget gymnasium och ge i stort sett alla ungdomar möjlighet att läsa upp till en nivå så att de åtminstone har formell behörighet att söka till högre utbildning. Men expansionen av gymnasieskolan skedde inte utan diskussion och politiska motsättningar eftersom många ansåg att den ledde till en degradering av värdet av på studentexamen.

Som det andra stora steget för att komma till rätta med den geografiska snedrekryteringen kan man se den kraftfulla expansion, både geografiskt och kvantitativt av det högre utbildningssystemet, som skett under det sista decenniet av 1900-talet. Dels har det skett genom att en rad nya högre utbildningsinstitutioner tillkommit, dels genom en dramatisk ökning av antalet studieplatser. Från läsåret 1987/88 till kalenderåret 2000 ökade exempelvis antalet helårsstudenter vid universitet och högskolor från 127 500 till 256 900, d.v.s. en ökning med 100 procent. Visserligen har man talat om ökningen av antalet studenter under slutet av 1950-talet och början av 1960-talet som en "utbildningsexplosion" men ökningstakten då var ändå lägre än den under 1990-talet i antalet nytillkomna studieplatser på universitet och högskolor. Det går inte heller att, som när det gäller kvinnornas ökade andel, förklara ökningen med att det är en skeneffekt genom en vidgning av begreppen. Visserligen har under senare halvan av 1900-talet ett antal utbildningsinstitutioner, som tidigare inte räknats som akademiska, graderats upp och fått högskolestatus. Men denna förändring kom redan 1977 och ligger alltså före den senaste tidens expansion. Däremot har under de sista två decennierna på 1900-talet en rad helt nya lärosäten tillkommit (Högskoleverket 1998).<sup>7</sup>

Även om studentantalet vid de gamla klassiska universitetsstäderna Uppsala och Lund har vuxit markant under 1990-talet, är det utanför de traditionella universitetsorterna som den största ökningen av antalet studieplatser skett. Vid de nya högskolor som tillkommit sedan 1977 och framåt har utbildningsvolymen mer än fyrdubblats sedan läsåret 1987/88. Eftersom de flesta av dem ligger utanför storstadsregionerna har flera debattörer hävdats att högskolesverige "regionaliserats". Den

---

<sup>7</sup> Till dem hör högskolorna i Halmstad och Skövde (1983), Karlskrona/Ronneby (1988), Trollhättan/Uddevalla (1990), Södertörns högskola (1997), samt Malmö högskola och Högskolan på Gotland (1998).

starka ökningen av utbildningsvolymen vid de nya högskolorna sedan 1977 har inneburit att år 2000 fanns fyrtio procent av landets helårsstudenter vid dessa lärosäten. Läsåret 1987/88 var andel för motsvarande grupp tjugo procent (Högskoleverket 1998).

En uttalad tanke bakom satsningen på de nya utbildningsorterna har varit att skapa en bättre regional balans – och alltså motverka den geografiska snedrekryteringen.<sup>8</sup> Utifrån antagandet att ungdomar från hem utan akademiska traditioner borde ha lättare att ge sig in på vågspelet att söka till en högskola om den ligger på hemorten, än om man måste flytta till en annan ort för att studera, så har man räknat med att den också skulle motverka den sociala snedrekryteringen. En omdiskuterad fråga har varit om de nya lärosätena verkligen bidragit till detta. De som hävdar att så är fallet kan visa på att de nya högskolorna är betydligt bättre på att rekrytera studenter med arbetarbakgrund än de äldre universiteten. Vid Högskolan Dalarna har t.ex. 37 procent av högskolenybjörjarna läsåret 2000/01 arbetarbakgrund, jämfört med 18 procent vid Uppsala universitet (Forneng 2002c).

De som varit mer skeptiska till de regionala högskolornas utjämnande effekt har däremot hävdat att den viktigaste orsaken till skillnaden i rekrytering inte ligger i lokalisering utan i lärosätenas skilda utbildningsutbud. På de äldre universiteten finns ett flertal längre yrkesutbildningar såsom jurist-, läkar- och civilingenjörsutbildningar som av tradition i första hand rekryterar ungdomar från samhällets övre skikt. Vid de nya högskolorna utgör däremot utbildningar som haft lättare att dra till sig ungdomar från hem utan studietradition en större andel. Hit hör t.ex. lärarutbildningar, korta ingenjörsutbildningar och kortare utbildningar inom vårdområdet (se t.ex. Kim 1999).

Sett över Sverige i stort, och över hela studentpopulationen sammantagen, kan man hävda att vi idag inte har kvar någon påtaglig geografisk snedrekrytering. Däremot framträder betydande skillnader beroende på bostadsort om man bryter ned statistiken och gör jämförelser på kommunnivå eller mellan olika stadsdelar i en kommun. I ett län som Stockholms län, som generellt har en hög övergångsfrekvens av ungdomar från gymnasium till universitet och högskolor finns det t.ex. väldiga skillnader mellan olika kommuner. Från Danderyd söker sig 69,2 procent av gymnasieungdomarna vidare till högre studier, medan det t.ex. i Södertälje endast är 30,9 procent.<sup>9</sup>

Vi har valt att diskutera förändringarna i den könsmässiga och geografiska snedrekryteringen rätt ingående av två skäl. Det första är

---

<sup>8</sup> För en mer ingående analys av geografisk snedrekrytering, se Wikhall 2001.

<sup>9</sup> Regionplane- och trafikkontoret 2003.

att historien visar att det faktiskt går att förändra mönster som länge sett ut att vara oerhört stabila och opåverkbara. Skulle någon för femtio år sedan hävdad, att kvinnliga studenter skulle vara lika många som de manliga på forskarutbildningsnivån år 2003, skulle han eller hon knappast bli trodd. Men idag är vi närapå där. Det andra skälet för att dröja vid den könsmissiga och geografiska snedrekrytering är att utvecklingen på dessa områden visar att processen framstår som mer komplex och mångfacetterad om man lämnar den nationella och aggregerade nivån. När det gäller den könsmissiga snedrekryteringen kan vi exempelvis se eftersläpningar när det gäller lärar/forskarsidan på universiteten och i vissa val av studieinriktningar. Likaså finns det inte längre någon landsända med extremt låg övergångsprocent, men däremot hittar vi ett antal enstaka kommuner eller stadsdelar där vi fortfarande kan se en markant geografisk snedrekrytering.

Den sociala snedrekryteringen tycks dock vara betydligt svårare att göra något åt än den könsmissiga eller den geografiska. Fortfarande är andelen studenter som kommer från hem där föräldrarna kategoriseras som "högre tjänstemän" klart överrepresenterade samtidigt som studenter vars föräldrar har arbetarbakgrund är betydligt färre än vad som motsvaras av gruppens storlek. Läsåret 2000/01 hade exempelvis knappt 25 procent av studenterna vid Sveriges universitet och högskolor arbetarbakgrund. I befolkningen som helhet är andelen med arbetarbakgrund i samma åldersgrupp 37 procent, så vi kan fortfarande tala om en betydande snedrekrytering (Forneng 2002c).

### **Finns det någon etnisk snedrekrytering?**

Att det finns en betydande social snedrekrytering till högre utbildning i Sverige framgår, som vi sett, tydligt av statistiken. Frågan är om det också finns en lika markant etnisk snedrekrytering. Här blir bilden inte lika tydlig. Ett problem är att det inte finns någon enhetlig, av forskarsamhället allmänt accepterad, statistik att göra jämförelser utifrån. Beroende av på vilket sätt man avgränsar gruppen utländsk bakgrund får man olika siffror. Men enligt SCB:s rapport över "högskolestuderande med utländsk bakgrund höstterminerna 1998 och 1999" (SCB 2000) så kan vi urskilja en etnisk snedrekrytering på grundutbildningsnivån. Skillnaden mellan etnisk bakgrund och föräldrarnas utbildningsbakgrund och dess sociala bakgrund är däremot inte särskilt anslående. Klass och utbildningsbakgrund har större betydelse

för benägenheten att börja studera på högre utbildning än personens etniska ursprung.<sup>10</sup>

För att få fram rimliga jämförelsetal har SCB jämfört andelen av hela populationen i åldersgruppen 18–29 år, som höstterminen 1998 studerade vid något universitet eller någon högskola. Ser vi till alla födda i Sverige med minst en svenskfödd förälder var det 15 procent, och det blir alltså det jämförelsetal som vi kan ställa andra grupper i relation till. Av alla personer i den aktuella åldersgruppen som var födda i Sverige, men hade två utrikesfödda föräldrar – d.v.s. de som ibland kallas ”andra generationens invandrare” var andelen 10 procent. Av gruppen utrikes födda, d.v.s. de som är invandrade i egentlig mening, var andelen 9 procent, och då är ändå en stor del av dessa adopterade och alltså uppvuxna med allt det kulturella kapital i form av språkkunskaper etc. som infödda svenskar brukar ha med sig. Tar vi bort de adopterade blir andelen ännu lägre.

Låt oss börja med kategorin invandrade studenter, d.v.s. de som i SCB:s statistik kallas utrikesfödda. Även här har vi som mått valt att jämföra med invandrade personer i åldersgruppen 18–29 år, och sedan se hur stor andel av denna grupp ”potentiella studenter” som faktiskt återfanns vid något svenskt lärosäte höstterminen 1998. Vi har valt att enbart jämföra de invandrargrupper i vilka den här aktuella åldersgruppen är större än 1 000 individer, eftersom annars skulle tillfälligheter kunna få ett alldeles för stort genomslag. Vi har också valt bort de länderkategorier från vilka mer än 66 procent registrerats som adopterade av skäl som anförts ovan.<sup>11</sup>

Som framgår av tabellen på nästa sida är utrikes födda ingen enhetlig grupp och det finns mycket stora variationer när det gäller övergången till högre utbildning. Å ena sidan har vi de av iranskt ursprung av vilka hela 16 procent av åldersgruppen 18–29 år studerade vid ett högre lärosäte. Det innebär att det bland dem finns en högre andel studenter än i gruppen infödda svenskar. Särskilt påfallande är den stora andelen män som studerar i den iranska gruppen. Här är andelen tre procent högre än för infödda svenska män i motsvarande åldersgrupp.

---

<sup>10</sup> För en summarisk genomgång av forskningen på detta område, se SOU 2000:47:57–60.

<sup>11</sup> Hur man skall hantera de adopterade i en statistisk sammanställning av det här slaget är problematiskt eftersom det från vissa länder finns både en stor grupp adopterade och flyktingar eller barn till flyktingar. Vi valde att inte ta med grupper där två tredjedelar eller mer av gruppen var adopterade, men den gränsen kan naturligtvis diskuteras.

**Tabell. Andel i åldersgruppen 18–29 år som studerade vid svensk högskola höstterminen 1998 uppdelat på födelseland**

Födelseland	Totalt antal 18–29 år	Andel studerande (procent)	Andel Kvinnor (procent)	Andel Män (procent)
Sverige (referensvärde)	1 180 521	15	16	13
Danmark	3 073	9	10	8
Finland	9 632	13	16	10
Norge	4 179	12	14	10
Bosnien Hercegovina	9 781	7	9	6
Frankrike	1 218	11	15	8
Jugoslavien	8 967	3	4	3
Polen	5 970	12	12	12
Storbritannien	2 213	9	11	8
Tyskland	2 741	12	13	11
Rumänien	2 255	14	15	12
Ungern	1 296	13	12	14
Etiopien	3 716	7	5	9
Somalia	4 196	2	1	3
Chile	6 975	6	8	5
Colombia	1 584	8	8	7
USA	2 046	9	10	8
Filippinerna	1 227	3	2	6
Irak	8 594	3	3	4
Iran	9 125	16	16	16
Libanon	6 074	4	4	4
Syrien	3 292	5	4	6
Turkiet	7 871	4	4	3
Vietnam	2 848	7	6	8

Källa: SCB 2000.

Av alla de som har bakgrund i något nordiskt grannland var andelen studerande i högskolan 12 procent. Denna grupp domineras helt av dem med finländskt ursprung, som är en av de stora grupperna av

invandrade i Sverige. Om dem kan man konstatera att de lyckats tämligen bra, och har en andel på 13 procent, alltså bara något under vad som gäller för infödda svenskar. Däremot kan det väcka viss förvåning att det bland de ungdomar som flyttat hit från Storbritannien, USA och andra västeuropeiska länder är en så liten andel som studerar vidare, jämfört med gruppen infödda svenskar. Här kan dock förklaringen ligga i att de ungdomar som valt att läsa vidare vid en lärosäte i föräldrarnas hemland inte räknas med. Att "resa hem" för att studera är en möjlighet som står öppen för många ungdomar vars föräldrar flyttat hit av arbetsskäl eller liknande, men som inte finns för dem som tvingats fly av politiska orsaker.

Det finns också svårförklarliga skillnader mellan grupper som kommer från länder som ligger nära varandra och från vilka man borde kunna förvänta likartade övergångssiffror till högre utbildning i Sverige. Slående är t.ex. skillnaden mellan de med iransk bakgrund, och de som kommer från grannländerna Irak eller Syrien. De studerandes andel bland iranierna är, som nämnts, 16 procent medan den bland irakierna enbart är 3 procent och bland de från Syrien 5 procent. En annan slående skillnad finns mellan olika grupper från Balkan. Största immigrantgruppen 1998 var de som kom från Bosnien-Hercegovina, och av dem var sju procent inskrivna som studenter, medan av de som registrerats som jugoslaver var studenternas andel bara tre procent. Annars är studenter med en bakgrund i det forna östblocket som Polen, Rumänien och Ungern rätt väl representerade vid våra lärosäten, med andelar bara några procentenheter lägre än för infödda svenska studenter.

När man ser så tydliga skillnader mellan olika grupper är det oerhört frestande att leta samvariationer mellan olika variabler som invandringsår, geografiskt område, typ av invandringsskäl etc. Finner man sedan att två variabler samvarierar tas det lätt till intäkt för att det föreligger ett orsakssamband. Därifrån är det inte långt till att formulera hypoteser, som i sin tur får ligga till grund för politiska åtgärder. Vi har valt att avstå från denna exercis eftersom vi anser att det fordrar en väsentligt mer långtgående analys i vilken man bl.a. måste undersöka om det kan finnas någon eller några bakomliggande variabler som påverkat utfallet, innan man överhuvudtaget kan ställa upp några hypoteser. Likaså måste man enligt vår mening göra noggranna studier av kvaliteten på ingående data och urvalets storlek innan man kan dra några meningsfulla slutsatser.

Det samma gäller förklaringar med hänvisning till kulturella skillnader i synen på högre utbildning. Enligt detta sätt att resonera skulle det exempelvis i "den iranska kulturen" vara positivt värdeladdat att

studera vid universitet eller högskola. Detta skulle i sin tur få till följd att iranska föräldrar, även om de tvingats fly till ett annat land, skulle göra allt för att deras barn skulle få studera vidare i det nya landet. De som utgår från detta sätt att förklara skillnader måste då anta att vissa andra kulturer skulle kännetecknas av en aversion mot högre utbildning vilket gör att ungdomar från dessa kulturer *inte* intresserar sig för en akademisk utbildning. Vi ställer oss skeptiska till detta, enligt vår mening lättvindiga, sätt att förklara skillnader i utbildningspreferenser. Visst är det möjligt att det kan finnas kulturella skillnader i synen på högre utbildning, men innan man uttalar sig om dessa, fodras enligt vår mening, en gedigen forskning på området. Och då en forskning som utgår från dagens svenska kontext och där man inte startar med ett beteende och sedan bakvägen försöker sluta sig till en intention eller ”kulturellt mönster”. Risken är annars att man kommer fram till lika enfaldiga förklaringar som de debattörer som i början av 1900-talet, utifrån iakttagelsen att det fanns få arbetarungdomar vid universiteten, drog slutsatsen att det måste bero på att det inom arbetarklassen fanns en aversion mot högre studier.

### **Antalet nybörjare med utländsk bakgrund ökar**

Ett annat mått att pröva, om man vill få klarhet i den etniska snedrekryteringen, är att titta på kategorin högskolenybörjare och andelen med utländsk bakgrund bland dem. I samband med att en student antas till en högskola första året registreras en lång rad uppgifter, och med dem som utgångspunkt borde man kunna få fram en del intressanta siffror. Inte minst eftersom vi här har lite senare uppgifter än de från SCB:s undersökning av studenterna 1998. Eftersom man som regel är student tre till fem år så bör procentsiffrorna vara ungefär en tredjedel av de som gäller för studentpopulationen i stort, och det stämmer också om man tittar på gruppen infödda svenskar. Nybörjare med svensk bakgrund uppgick till 5,9 procent av befolkningen mellan 19–25 år. Motsvarande siffror för ungdomar med två utrikesfödda föräldrar var 5,1 procent medan siffran för personer födda utomlands var 4,4 procent läsåret 2001/02. Genom expansionen av högskolesystemet har en del skett en ökning av andelen inom åldersgruppen 19–25 år som studerar. Den ökningen har varit snabbare i gruppen med utländsk bakgrund, som ökat tolv procent mellan 2000 och 2001, jämfört med sju procent för dem med svensk bakgrund. Det kan vara värt att notera att i samtliga grupper är kvinnor representerade i högre grad än män (SCB 2000).

## Skillnaden mellan olika utbildningar och lärosäten

Det finns stora skillnader i vilken studieinriktning som ungdomar med utländsk bakgrund väljer att läsa. På en del utbildningar utgör de som har en annan än traditionellt svensk bakgrund en stor del av studenterna. Av de tandläkarstuderande hade exempelvis hela 46,8 procent utländsk bakgrund 2001 (SCB 2003). En annan utbildning där den etniska mångfalden är relativt stor är läkarutbildningen (28,4 procent). Sedan är det ett hopp ned till socionomutbildningen (11,5 procent) och ingenjör- och civilingenjörutbildningarna (9,0 respektive 8,8 procent). Av alla de som läste på fristående kurs hade 7,8 procent utländsk bakgrund, medan lärarutbildningarna återfinns i den andra ändan av spektret med så låg andel som 2,9 procent för grundskollärare inriktade mot klasserna 1–7.

På samma sätt som när det gäller den sociala snedrekryteringen finns det stora skillnader mellan olika lärosäten avseende den etniska snedrekryteringen. Till viss del hänger det samman med de ovan berörda skillnaderna i val av studieinriktning så till vida att lärosäten som har mycket vårdutbildningar eller tekniska utbildningar också har en hög andel studenter med utländsk bakgrund. Att studieval dock inte är den enda orsaken visas av att Södertörns högskola (24 procent) är det lärosäte i landet som, näst efter Karolinska Institutet (31 procent), har högst andel med utländsk bakgrund trots att utbildningen där domineras av humaniora och samhällsvetenskap. Andra utbildningsinstitutioner med relativt hög andel studenter som själva, eller vars föräldrar, är födda utomlands är Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm (22 procent), och Malmö högskola (20 procent). Som synes ligger samtliga dessa lärosäten i storstadsområden med en stor andel personer med utländsk bakgrund. Ett annat universitet där man kunde vänta sig en stor andel är Göteborgs universitet (15 procent), men de har en något lägre siffra (Forneng 2002b).

I andra änden av skalan, d.v.s. lärosäten som har en mycket låg andel studenter med utländsk bakgrund finner vi Sveriges Lantbruksuniversitet (4 procent), Högskolorna på Gotland och i Kalmar (6 procent respektive 7 procent) och några lärosäten i norra Sverige där andelen invandrade personer är relativt liten som Mitthögskolan, Luleå tekniska universitet och Umeå universitet (alla med 7 procent). Även Idrottshögskolan och de konstnärliga högskolorna har en relativt låg andel, men där är studentantalet så litet att siffrorna blir relativt otillförlitliga (Forneng 2002b).

När det gäller de stora universiteten ligger de rätt väl samlade runt riksgenomsnittet. Stockholms universitet har högst andel med 18 pro-

cent, följt av Göteborg med 15 procent, Lund med 13 procent och Uppsala universitet med 12 procent. Tolv procent studenter med utländsk bakgrund har också de nya universiteten i Växjö och Örebro. Lite förvånande är att Linköpings universitet, som har både tekniska och vårdinriktade utbildningar, enbart har 9 procent och att Karlstads universitet (8 procent), som annars lyckats väl med att minska den sociala snedrekryteringen, inte har lyckats lika väl med den etniska (Forneng 2002b).

Andel invandrare i det geografiska närområdet, liksom sammansättningen av utbildningsprofilen, är två faktorer som vi kan se påverka rekryteringen av studenter med utländsk bakgrund. Men också lärosätenas egna insatser och attityder till ungdomarna tycks spela roll. I Högskoleverkets granskning av arbetet med jämställdhet, studentinflytande och social och etnisk mångfald 1999/2000 var det två högskolor, Södertörns högskola och Malmö högskola, som utmärkte sig när det gällde arbetet med social och etnisk mångfald. Båda såg mångfald som en profilfråga, och vid bägge högskolorna hade man avsatt medel för arbetet med att nå nya grupper (jfr Sjögren, denna volym). Vid Malmö högskola var IMER-institutionen<sup>12</sup> drivande och vid Södertörns högskola hade man inrättat ett särskilt sekretariat för främjande av social och etnisk mångfald vid högskolan. Båda hade också, som vi sett, en hög andel studenter med utländsk bakgrund.

### **Att befrämja ”etnisk mångfald”**

Om vi nu kan konstatera att det finns en betydande social och etnisk snedrekrytering vid våra universitet och högskolor, blir nästa fråga vad lärosätena tänker göra åt fenomenet och om de överhuvudtaget ser det som ett problem. För att söka svar på den frågan har vi gått igenom de mångfaldsplaner och andra dokument som de svenska lärosätena lämnade in till Högskoleverkets granskning av arbetet med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald 1999/2000 och uppföljningen av samma granskning 2003 (Högskoleverket 2000; Högskoleverket 2003b).

Vi kan konstatera att det skett en betydande attitydförändring i frågan om högskolorna skall bry sig om att sträva efter ”social och etnisk mångfald” mellan 1999 och 2003. Den stora skepsis och ibland öppna motstånd som fanns 1999 har förbytt i ett allmänt accepterande

---

<sup>12</sup> IMER står för Internationell Migration och Etniska Relationer.

av att det är en viktig fråga för alla akademiska institutioner. Åtminstone på den nivå officiella styrdokument författas och där man formulerar sig utåt i policyfrågor. En lång rad aktiviteter har också startats för att aktivt försöka få till stånd en rekrytering som ökar den sociala och etniska mångfalden. Till detta skall vi återkomma, men först en tillbakablick.

När den nytillträdde universitetskanslern Sigbrit Franke på våren 1999 meddelade att hon gett Höskoleverket i uppdrag att göra en nationell utvärdering avseende kvalitetsaspekterna jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald ledde det till stor irritation och nedsättande kommentarer inom den akademiska världen. Många upplevde blotta tanken att en statlig myndighet skulle driva på universitet och högskolor att redogöra för i vad mån man hade en etnisk mångfald vid lärosätet, som mycket provocerande. Skulle man nu tvingas ta reda på vilken etnisk bakgrund varje student hade? Hur skulle man i så fall göra det? Skulle man tvinga alla att fylla i ett formulär ungefär på samma sätt som man på trettioalet registrerade ras-tillhörighet i några av våra grannländer?

Det intressanta i det här sammanhanget är att Höskoleverket markerade att "social och etnisk mångfald" skulle betraktas som en kvalitetsaspekt jämte andra etablerade kvalitetsaspekter såsom studentinflytande och jämställdhet. Att man på detta sätt huvudsakligen använde sig av kvalitetsargumentet i motiveringarna för granskningen upplevdes som nytt och kändes främmande för många. Inför granskningen sände Höskoleverket ut ett formulär med frågor till samtliga lärosäten, och flera av de svar som kom in rymde mer eller mindre uttalad irritation över att de frågor som ställdes rörde ett "kvalitetskriterium" man inte väntat sig bli bedömd utifrån.

Diskussionen 1999 innehöll också en annan nyhet. Begreppet "social och etnisk mångfald" hade inte tidigare brukats i officiella svenska sammanhang på området. Tidigare har man däremot diskuterat samma fenomen i termer av "snedrekrytering". Det nya språkbruket står för en intressant förändring i synsättet. Talar man om *snedrekrytering* riktas ljuset mot en *brist* i högskolesystemet, som uppstått genom att de högre läroanstalterna inte lyckats rekrytera studenter från alla skikt i samhället i den utsträckning man kunde önska. Genom att i stället använda uttrycket "social och etnisk mångfald" markeras att man ser mångfald som en *tillgång* och ett positivt tillstånd att sträva efter. Istället för att fokusera på bristen i överensstämmelse mellan förväntad och faktisk andel av studenter i olika kategorier lyfte man fram etnisk mångfald som en kvalitetsaspekt. Att ett enskilt universitet eller högskola inte lyckats rekrytera studenter med utländsk bakgrund

i den utsträckning som man kunnat förvänta sig, blir då ett problem för lärosätet, inte en del i någon slags allmän ”integrationsproblematik”.

Även Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) drev kvalitetsargumentet hårt i sina kommentarer, och det kan vara värt att notera att studenterna i SFS inte bara passivt stödde, utan var aktivt drivande, när det gällde att finna vägar att öka den sociala och etniska mångfalden. De har också riktat från kritik mot högskolesystemet för att förändringstakten är för långsam. Inte minst gäller det rapporten: *Långt från ord till handling – SFS kartläggning av arbetet med jämställdhet, mångfald och likabehandling på de svenska högskolorna* (Sveriges Förenade Studentkårer 2003). Att svenska studenter genom sina organisationer på detta sätt tar ställning för en ökad mångfald och en breddad rekrytering måste betecknas som något unikt. Internationellt har det annars varit vanligt att studentorganisationer varit kritiska till en breddad rekrytering med hänvisning till att utbildningarna skulle förlora i värde om de miste sin exklusivitet (Högskoleverket 2003b).

## Utredningen om mångfald i högskolan

Högskoleverkets granskning var inte ensam i sitt slag. Ett annat exempel på det nyvaknade intresset för etnisk mångfald i slutet av 1990-talet var den statliga utredningen *Social och etnisk mångfald i högskolan* som regeringen tillsatte i oktober 1999. Utredningen som leddes av rektorn vid Lunds universitet, Boel Flodgren, lade fram flera förslag som syftade till att öka den etniska mångfalden.<sup>13</sup> För att skapa stadga och kontinuitet i arbetet föreslog utredningen, att alla lärosäten skall inrätta mångfaldsplaner i vilka man formulerar tydliga målsättningar för att öka den etniska mångfalden både bland anställda och studenter. Men utredarna kom också med en rad mer konkreta förslag för att bredda rekryteringen och göra det lättare för studenter som inte har svenska som modersmål att klara sina studier. Man föreslog t.ex. att språkverkstäder skall finnas på varje högskola, samt att introduktionsutbildningar och språkliga basår skall utvecklas. Utredningen föreslog även att ansvaret för den språkliga träningen i svenska språket bör ske i högskolans regi, och inte som idag i kommunala utbild-

<sup>13</sup> Utredningens betänkande *Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan* (SOU 2000:47). publicerades i maj 2000 och innehåller mycket intressant material för den som är intresserad av olika teorier kring etnicitet och utbildning.

ningsinstitutioner såsom Svenska för invandrare (SFI). Detta för att utländska akademiker på ett tidigt stadium ska ges möjlighet att tillgodogöra sig det svenska språket i en akademisk miljö (SOU 2000:47:121–122).

En egenhet som lyfts fram i utredningen är att akademiska institutioner av tradition är mycket internationaliserade, men därav följer inte med nödvändighet att de också är mångkulturella. En forskningsinstitution kan t.ex. ha ett stort inslag av utländska gästforskare, men inte rekrytera några invandrade personer varken till lärarbefattningar eller till administrativa funktioner. Möjligtvis då med undantag för städ och servicepersonal där de invandrade kan vara i majoritet. När det gäller gästforskare ses de som regel just som gäster. De är inte medarbetare på samma villkor som de ”egna forskarna” genom att de ofta har tidsbegränsade anställningar och inte sällan arbetar åtskilda från det stora flertalet andra forskare (SOU 2000:47:126).

### **Propositionen ”Den öppna högskolan”**

Många av de konkreta förslagen i utredningen om social och etnisk mångfald verkar ha lagts på is tills vidare. Det gäller t.ex. utredningens förslag om en introduktionstermin för alla nya studenter. Regeringen tog i propositionen *Den öppna högskolan* (Prop. 2001/02:15) emellertid fasta på en del av förslagen i den Flodgrenska utredningen, och ställer nu högre krav på att universitet och högskolor skall främja en breddad rekrytering till högskolan. Detta markeras genom ett tillägg i Högskolelagens (HL) 1 kap. 5 §. Där heter det nu:

I Högskolornas verksamhet skall jämställdhet mellan kvinnor och män alltid iaktas och främjas.

Högskolorna bör vidare i sin verksamhet främja förståelsen för andra länder och internationella förhållanden. Högskolorna skall också aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan.

Den sista meningen i lagtexten ger alltså högskolornas ett tydligt eget ansvar för arbetet med att ”bredda rekryteringen”. För att följa upp arbetet med hur statliga lärosäten arbetar med mångfaldsfrågor har Högskoleverket i och med 2003 års ämnes- och programutvärderingar börjat bedöma mångfald som en kvalitetsaspekt i samtliga av verkets kvalitetsutvärderingar (Högskoleverket 2003a). Ändringen av högskolelagen är enligt vår mening den enskilt viktigaste åtgärden som

kom till stånd av propositionen då den legitimerar och systematiserar breddad rekrytering som en kvalitetsaspekt.

## Rekryteringsdelegationen

För att ge universitet och högskolor ekonomiska förutsättningar att arbeta med det nya uppdraget gav regeringen lärosätena sammanlagt 875 miljoner kronor. Av dessa medel avsattes 120 miljoner till en särskild Rekryteringsdelegation med uppgift att under tre verksamhetsår (2002–2004) anslå medel till projekt med syfte att bredda rekryteringen till universitet och högskolor. Delegationen fick också i uppdrag att verka för att så kallade collegeutbildningar (introduktionsutbildningar) inrättas på ett flertal högskolor. Under de tre ansökningsomgångar som Rekryteringsdelegationen genomfört har sammanlagt 621 projektidéer inkommit. Av dem beviljades 100 (d.v.s. ca 16 procent) bidrag. De flesta av dessa handlar som väntat om inrättande av collegeutbildningar och språkverkstäder (Rekryteringsdelegationen 2002). Den regionala spridningen av beviljade projekt är märkligt nog inte särskilt stor. De flesta har gått till Stockholm, Göteborg, Malmö samt Linköping. Däremot har få projekt beviljats till lärosäten norr om Gävle. De flesta av ansökningarna till delegationen har kommit in från universitet och högskolor, men det kan vara värt att märka att även kommunala vuxenutbildningar, gymnasieskolor, grundskolor samt folkhögskolor har ansökt om medel för åtgärder som man hoppas skall underlätta övergången till akademiska studier.

## Nya mångfaldsplaner i gammal diskurs

Under år 2002–2003 initierade Högskoleverket en uppföljning av den utvärdering av lärosätenas arbete med bland annat social och etnisk mångfald som publicerades år 2000. Samtliga lärosäten, med undantag av Handelshögskolan i Stockholm, skickade in skrivelser till verket och redogjorde för hur de idag arbetar med social och etnisk mångfald. Högskoleverket bad också att få in samtliga policydokument som styr arbetet med mångfaldsfrågorna.

I de inlämnade dokumenten är det uppenbart att man anknyter till den tidigare diskursen om snedrekrytering, även om man idag som regel talar om breddad rekrytering och önskan att nå nya grupper snarare än att bekämpa snedrekryteringen.

Det allra vanligaste argumentet för att man från lärosätets sida skall sträva efter att öka den etniska mångfalden är *kvalitetsargumentet*. En vanlig formulering är den som återfinns i Högskolan i Borås plan för jämställdhet och mångfald:

Att främja jämställdhet och mångfald innebär att kvaliteten utvecklas. Möten mellan människor av olika bakgrund och med olika erfarenheter ger upphov till en mångfald av tankar och idéer och detta samspel mellan olika människor utvecklar verksamheten. (Högskolan i Borås 2003).

De går sedan vidare och ger exempel på hur kvaliteten kan stärkas vid deras lärosäte. Liknande formuleringar återkommer på andra håll, och genomgående är tanken att om en mångfald av olika perspektiv och erfarenheter konfronteras så ökar skärpan i argumenten och kvaliteten på undervisning och forskning blir bättre. Några lärosäten påpekar dock att en mer heterogen studentpopulation i sig inte automatiskt leder till högre kvalitet i undervisningen. Den måste följas upp med en pedagogik som tar vara på de möjligheter som mångfalden ger.

Ofta är resonemangen allmänt hållna, men några högsolor har kopplat tanken på att mångfald ökar kvaliteten närmare till den egna verksamheten. Ett exempel är Operahögskolan som konstaterar att:

Breddad rekrytering kan för Operahögskolan innebära möjlighet till ett större och kanske ännu rikare röstmaterial. (Operahögskolan 2003:3).

Operahögskolan är Sveriges minsta högskola, men värt att notera är att tanken på att mångfald ökar kvaliteten slagit igenom också i stora och traditionstygda universitet som de i Lund och Uppsala. I Lund har man exempelvis fört in ambitionen att nå en ”ökande andel från underrepresenterade grupper vad avser kön samt social och etnisk bakgrund” i universitetets program för kvalitetsutveckling 2001–2004. Det innebär att mångfaldsfrågorna ges likvärdig status som olika insatser för att öka kvaliteten inom forskning och utbildning i allmänhet.

Näst efter kvalitetsargumentet är *resursargumentet* det som är vanligast förekommande i de styrdokument som sänts in till Högskoleverket våren 2003. Det kan turneras på olika sätt men vanligast är att man likt Karlstads universitet hävdar att:

Snedrekryteringen innebär att personer med goda förutsättningar att klara högskolestudier inte studerar. Samhället utnyttjar därigenom inte sina begåvningsresurser, samtidigt som efterfrågan successivt kommer att öka på perso-

ner med högre utbildning. Snedrekrytering är då en misshushållning med mänsklig kompetens, erfarenhet och begåvning. (Karlstads universitet 2002:9)

När det gäller både kvalitetsargumentet och resursargumentet är det uppenbart att författarna till mångfaldsplaner och handlingsprogram har sneplat på den inledande texten i propositionen *Den öppna högskolan*. Det gäller också återknytandet till ett annat argument som ofta återkommer, nämligen *rättviseargumentet*. I propositionen hävdas det bland annat:

Det är orättvist att familjebakgrunden spelar så stor roll för valet att gå vidare till högskolan. Högskolestudier leder till en rad fördelar. I genomsnitt har de som studerat på högskolan t.ex. mindre risk för arbetslöshet, fler yrkesverksamma år, mindre ohälsa, längre livslängd och högre lön. (Prop. 2001/2:15:19).

I propositionen hävdas också att ”allas rätt till kunskap och utveckling” är en utgångspunkt för regeringens politik. Denna fras om ”allas rätt till kunskap” återkommer i flera mångfaldsplaner, utan att det framgår om man verkligen reflekterat över dess innebörd.

Även *representativitetsargumentet* återkommer i olika former i de policydokument vi tagit del av. Så här heter det t.ex. i Uppsala universitets handlingsplan angående breddad rekrytering och ökad mångfald 2003:

Många befattningar inom viktiga samhällsfunktioner förutsätter högskoleutbildning. För att stärka integrationen i samhället och medverka till ökat förtroende för samhällets institutioner, är det därför av yttersta vikt att personer med olika etnisk och social bakgrund ges likvärdiga möjligheter till högskolestudier. (Uppsala universitet 2003).

Tanken på att det är viktigt att olika grupper är representerade i olika utbildningar och på olika befattningar återkommer i Uppsala universitets handlingsplan, och som en konsekvens har man skrivit in att man aktivt skall verka för att ”underrepresenterade grupper” får representanter i universitetets beslutande organ. Som en annan konsekvens får man se det faktum att Uppsala universitet beslutat att pröva med s.k. ”alternativt urval” till 10 procent av nybörjarplatserna på juriskandidatprogrammet. För att komma ifråga för antagning till dessa platser (30 av 300) skall båda föräldrarna vara födda utomlands.

Det av de olika argumenten vi tog upp inledningsvis, som åberopas minst är det vi kallat för demokratiargumentet. Om det beror på att

detta sätt att resonera upplevs som passé eller om det finns andra skäl skall vi låta vara osagt. Ett av de få lärosäten som tar upp demokrati-aspekten är Örebro universitet. Efter att ha gått igenom kvalitetsargumentet och rättviseargumentet argumenterar de för att det finns ytterligare en aspekt på mångfaldsproblematiken som måste tas i beaktande:

Den tredje aspekten har vi kallat demokrati- och delaktighetsaspekten vilken innebär ett resonemang om att en väl tillvaratagen mångfald, ett inkluderande av alla grupper, utgör en förutsättning för demokrati. Samtidigt som demokrati är en förutsättning för en fungerande mångfald (Örebro Universitet 2002:4).

Örebro universitet, som för övrigt har den mest genomarbetade mångfaldsplanen av de vi tagit del av, har också i linje med demokratiargumentet lanserat devisen ”ett universitet för alla” vilket de tolkar som att strävan efter mångfald skall genomsyra hela verksamheten.

Sammanfattningsvis kan sägas att genomgången av de handlingsplaner och mångfaldsplaner som sänts in till Högskoleverket våren 2003 varit en intressant läsning. Kvaliteten varierar emellertid väldigt, och det finns till skillnad från jämställdhetsområdet ingen konsensus om vad en plan skall innehålla och hur den bör se ut. Slående är dock vilket genomslag propositionen *Den öppna högskolan* fått. Inte sällan har de som författat mångfaldsplanen skrivit av stora stycken nästan ordagrant från denna, dock utan angivande av källa. Det ger ett på ytan genomtänkt intryck, men samtidigt väcker det frågan hur djupt den attitydförändring vi konstaterat verkligen gått.

### **Kommer attitydförändringen att bli bestående?**

Det stora antal ansökningar som kommit in till Rekryteringsdelegationen tillsammans med en dramatisk förändrad inställning till mångfald som en kvalitetsaspekt är tecken på att det för närvarande finns ett stort engagemang i mångfaldsfrågorna. Även i mångfaldsplaner och styrdokument finns uttryckt en klar vilja att minska den sociala och etniska snedrekryteringen. Många eldsjälarna arbetar också med innovativa projekt, och det finns gott om goda exempel på att arbetet med att öka den sociala och etniska mångfalden på våra lärosäten kan ge mycket bra resultat. Men samtidigt måste man ställa sig frågan om det ökade intresset för att arbeta med ”breddad rekrytering” är att se som uttryck för en bestående förändring i inställning och förhållningssätt. Eller är det vi ser idag mest aktiviteter igångsatta från lärosätenas sida

för att tillmötesgå nya politiska önskemål, som dessutom är förknippade med en del extra resurser?

Vad kommer t.ex. att hända när Rekryteringsdelegationens medel är slut, eller om den politiska agendan förändras och man fokuserar på andra frågor? Det finns anledning till oro eftersom förutsättningen för att det ökade intresset för att bedriva mångfaldsarbete hänger samman med den kraftiga expansionen av den högre utbildningen. Då expansionen av antalet studieplatser inom grundutbildningen förr eller senare kommer att upphöra är det mycket möjligt att lärosätena väljer att försöka attrahera studenter från varandra, istället för att bredda rekryteringsbasen. Det är en sak att tala vackert om mångfald på en ”expanderande marknad”, men vad händer om ”marknaden” krymper?

I samband med genomgången av lärosätenas mångfaldsplaner konstaterade vi att det faktum att de mångfaldsplaner som upprättats till så stor del bygger på avskrift av texten i *Den öppna högskolan* leder till viss tvekan om hur djupt den attitydförändring vi iakttagit verkligen gått. Ännu är det för tidigt att uttala sig om den saken. Det kan mycket väl vara så att de tankar som formuleras i mångfaldsplaner och liknande representerar en förändring i attityd som varit på gång sedan länge. I så fall står vi inför en djupgående förändring i synen på social och etnisk mångfald. En annan tolkning är emellertid, att alla dessa planer och styrdokument enbart är att betrakta som tillfälliga uttryck för en ”politisk korrekthet”, och att det förändrade språkbruket kommer att ha föga genomslag i den dagliga verksamheten. Vilken tolkning som är rätt får framtiden utvisa.

Om vi skall sammanfatta så här långt kan vi konstatera att dagens diskussion om social och etnisk mångfald kan ses som en del i en äldre diskurs om olika typer av snedrekryteringar till högre utbildning. Frågan har varit om man kan tala om en etnisk snedrekrytering på samma sätt som man tidigare talat om social snedrekrytering. Svaret är att på en aggregerad nivå där man utgår från alla ungdomar med utländsk bakgrund, så skiljer sig inte andelen av de som går vidare till högre studier i denna kategori nämnvärt från övriga i samma åldersskikt. Däremot finns det mycket stora skillnader om vi bryter ned statistiken utifrån ursprungsland – eget eller föräldrarnas. Likaså finns det mycket stora skillnader mellan olika utbildningar och olika lärosäten.

Frågan är då om de stora inbördes skillnaderna mellan olika grupper skall ses som ett problem eller inte. Hur vi ser på den saken beror på vilken inställning vi har till argumenten för att försöka motverka snedrekrytering till högre utbildning. Håller vi med om rättvise- eller demokratiargumentet hjälper det föga att konstatera att den etniska

snedrekryteringen inte är betydande på en aggregerad nivå. Det är lika orättvist och problematiskt ur demokratisk synpunkt, ifall spridningen inom gruppen av ungdomar med utländsk bakgrund är mycket stor. Likaså är det faktum att andelen studenter från vissa grupper är mycket litet ett problem om vi anknyter till representativitetsargumentet, eftersom det innebär att stora grupper av nya svenskar inte blir representerade i ämbetsverk, styrelserum och förvaltningsorgan. Därmed riskerar också dessa institutioners legitimitet att undergrävas framöver.

Glädjande nog kan vi konstatera att det bland svenska universitet och högskolor görs mycket för att bredda rekryteringen och nå nya grupper. Trots det finns det skäl för viss reservation när det gäller den framtida utvecklingen. Att bygga upp en mångkulturell miljö för forskning och lärande tar tid. Därför kan man inte uteslutande bygga upp verksamheten kring eldsjälarna som driver tillfälliga projekt. Likaså är det viktigt att finna former, som inte enbart fokuserar på att ”bredda rekryteringen”, utan som också tar hänsyn till att de studenter lärosätena rekryterar skall trivas, ta sin examen och fortsätta ut i yrkeslivet. Entusiastiska projekt, mångfaldsplaner och styrdokument i all ära, men avgörande på sikt är, enligt vår mening, att lärosäten bygger upp de infrastrukturella förutsättningar, som gör att arbetet med att öka den sociala och etniska mångfalden får en kontinuitet över tid. Det handlar inte heller enbart om rekryteringen av studenter till grundutbildningen. En lika viktig fråga är mångfalden bland doktorander, lärare, forskare och administratörer. Kunskap ger inte makt, men makten över kunskapen och kunskapens institutioner får inte reserveras för ett begränsat skikt i samhället.

## Referenser

- Broady, Donald, Mikael Börjesson och Mikael Palme. 2002. "Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala snedrekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena." i Thomas Furusten. red. *Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige*. Stockholm: Högskoleverket.
- Erikson, Robert och Jan Jonsson. 1993. *Ursprung och utbildning: social snedrekrytering till högre studier. Huvudbetänkande av Utredningen om den sociala snedrekryteringen till högre studier* (SOU 1993:85). Stockholm: Fritzes.
- Forneng, Stig. 2002a. *Ojämn könsfördelning i högre utbildning. Högskoleverkets analys 2002-04-02*. Stockholm: Högskoleverket.
- Forneng, Stig. 2002b. *Många nybörjare med utländsk bakgrund i högskolan. Högskoleverkets analys 2002-04-15*. Stockholm: Högskoleverket.
- Forneng, Stig. 2002c. *Den sociala snedrekryteringen består. Högskoleverkets analys 2002-05-28*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskolan i Borås. 2003. "Plan för jämställdhet och mångfald vid Högskolan i Borås 2003." Fastställd av styrelsen 2002-12-12.
- Högskolelagen. SFS 1992:1434. *Högskolelag (1992:1434)*.
- Högskoleverket. 1998. *De första 20 åren: utvecklingen vid de mindre och medelstora högskolorna sedan 1977*. Högskoleverkets rapportserie 1998:2 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. 2000. *Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald*. Högskoleverkets rapportserie 2000:8 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. 2002. *Universitet och högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2002*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2003a. *Nationella ämnes- och programutvärderingar: anvisningar och underlag för självvärdering*. (Reviderad maj 2003). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2003b. *Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald – en uppföljning av Högskoleverkets utvärdering 1999/2000*. Högskoleverkets rapportserie 2003:31 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Karlstads universitet. 2002. "Breddad rekrytering vid Karlstads universitet."
- Karolinska Institutet. 2002. "Handlingsplan för breddad rekrytering av grundutbildningsstudenter vid Karolinska Institutet."

- Kim, Lillemor. 1999. *Retorik och realiteter: om resurser och utbildningskapacitet i högskolan under nittioalet*. Stockholm: SACO.
- Operahögskolan. 2003. "Operahögskolans handlingsplan för breddad rekrytering 2003." Godkänd av Operahögskolans rektor och ledning 2003-02-18.
- Prop. 2001/02:15. Regeringens proposition 2001/02:15, *Den öppna högskolan*.
- Ranehill, Eva. 2002. *Social snedrekrytering till högre utbildning. En litteraturöversikt*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Regionplane- och trafikkontoret i Stockholms län. 2003. "Gymnasieskolan och övergången till högskolan 2002/2003." Gula serien 11:2003 (webbpubl.)  
[[http://www.rtk.sll.se/publikationer/statistik/2003/gul11\\_03.pdf](http://www.rtk.sll.se/publikationer/statistik/2003/gul11_03.pdf)]
- Rekryteringsdelegationen. 2002. "Analys inför tredje ansökningsomgången". Promemoria 2002-09-03. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rollof, Jan. 1999. *Kreativitet: en handbok för organisationer och individer*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- SCB 2000. "Högskolestuderande med utländsk bakgrund. Höstterminerna 1998 och 1999." Statistiska meddelanden UF 19 SM 0001. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- SCB 2003. "Fler studenter har utländsk bakgrund." Pressinformation från SCB och Högskoleverket. Nr. 2003:027. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Skoglund, Crister. 1991. *Vita mössor under röda fanor: vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880–1940*. Stockholm: Almqvist och Wiksell International.
- SOU 2000:47, *Mångfald i högskolan – reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Sveriges förenade studentkårer. 2002. *Långt från ord till handling – SFS kartläggning av arbetet med jämställdhet, mångfald och lika-behandling på de svenska högskolorna*. Stockholm: Sveriges förenade studentkårer.
- Uppsala universitet. 2003. "Handlingsplan angående breddad rekrytering och ökad mångfald 2003."
- Wikhall, Maria. 2001. *Universiteten och kompetenslandskapet – effekter av den högre utbildningens tillväxt och regionala spridning i Sverige*, Lund: Lunds universitet, Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk geografi.
- Örebro universitet. 2002. "Handlingsplan för breddad rekrytering."

## **7. Högskolans ansvar i integrationsarbetet – interkulturellt lärande som svar på globaliseringens utmaningar**

*Annick Sjögren*

I detta kapitel utgår jag ifrån att integration betyder att de olika delarna i en enhet var och en intar sin plats för att bidra till en välfungerande helhet. I en nation måste därför alla människor och alla institutioner vara delaktiga i integrationsprocessen. I nutidens Sverige berör integrationsarbete således infödda svenskar likaväl som nyinflyttade, väletablerade institutioner liksom nyskapade. De krafter som internationalisering, informationsteknologi och internationella migrationer sätter i rörelse förutsätter en krävande omfördelning av landets mänskliga och ekonomiska resurser. Alla måste omdefiniera sina mål, se över sina resurser och tänka om sina roller och strategier för att nå dessa mål. När, i stället, synen på integration inskränker sig till ett fenomen som endast berör invandrare och flyktingar samt för detta ändamål särskilt upprättade institutioner blir faran överhängande att dessa människor aldrig får sin rättmätiga plats i samhället och att de institutionella strukturerna inte längre kan svara mot samhällets behov. Segregation och stagnation riskerar att bli följden.

År 1988 kom jag som forskare och lärare till Fittja, en av de förorter som i Sverige uppvisar största etniska mångfalden. På den tiden var det med viss oro som de lokala myndigheterna konstaterade att grundskolan i området började få en majoritet av elever som inte hade svenska som modersmål. Tio år senare var det bara enstaka elever i skolan vars båda föräldrar var av svenskt ursprung. Boendesegregationen hade blivit ett faktum. De uppväxande generationerna i segregerade områden har svårt att känna sig som en självklar del av det egna samhället och risken är att de tar avstånd från det. Integration blir en omöjlighet.

I en intervjustudie uttrycker en ung svensk kvinna med syrianskt ursprung sina förhoppningar och farhågor inför framtiden:

Sverige är möjligheternas land. Det är lätt att studera, barnfamiljerna får stöd, det finns inga hemlösa, mänskliga rättigheter respekteras.

Ändå, fortsätter den unga kvinnan:

Jag tror att det svenska samhället aldrig kommer att acceptera mig. För dem är jag inte svensk för att när de tittar på mig ser de en svartskalle. Det är dom som får mig att känna mig icke-svensk... Jag struntar i det; jag vet att det är så och att det aldrig kommer att ändra sig. Jag håller mig på min kant och sköter mitt eget.<sup>1</sup>

Den unga kvinnan har hamnat på utanförskapets sida. Hon känner att det endast är de som helt passar in i den gamla svenska modellen som kan räknas som deltagare i det nya Sverige. Hon tror inte att modellen kommer att ändras så att hon får plats med sin annorlundahet jämsides med traditionellt definierade svenskar. Hennes överlevnadsstrategi blir att hålla sig vid sidan av och sköta sig själv. Tvärt emot syftet med en sund integration blir det självklart för henne att det svenska samhället delas i två delar, ”infödda (blonda, normala) svenskar” och ”invandrare (mörka, annorlunda)”. Till och med i ett välmenande och generöst land som Sverige värderar medborgarna varandra utifrån ursprung och utseende.

Samma tendens återkommer i de tre övriga europeiska länder som intervjuundersökningen berörde (se not 1). Den har också länge funnits hos svarta amerikaner i USA (Heath 1994, 1995; Ogbu 2003). I Sverige kan undersökningar om ungdomar från socialt och etniskt utsatta grupper ges talande titlar som: *Sveriges oälskade barn* (Rojas 1995), *En skola för andra* (Parzsyk 1999), *Alienation is my nation* (Sernhede 2002). Vägen till integration blir lång.

Det skrämmande är att utvecklingen mot en allt större distansering mellan ”vi” och ”dom” fortsätter trots en ideologi av jämlikhet, valfrihet och samverkan. Nihad Bunar (se hans kapitel i denna volym) talar om kulturell skam, en internalisering av underlägsenhet hos socialt och etniskt diskriminerade ungdomar. Ändå är det självklart att ett välintegrerat framtida samhälle kräver ungdomar som känner sig delaktiga i landets utveckling. Men dessa ungdomar kan inte längre

---

<sup>1</sup> Intervjustudie med hundra unga kvinnor från minoriteter i Italien, Irland, Portugal och Sverige (Sjögren 2001; WFM 2003).

begränsa sig till nationella strukturer. Den indisk-amerikanska socialvetaren Arjun Appadurai (1996) förutspår slutet på nationalstaten som prioriterad referens för vad han kallar en diasporisk ungdom, det vill säga en ungdom med både olika kulturella bakgrunder och utspridning över hela världen. Ett allt större antal av unga infödda svenskar blir också indragna i en referensvärld som överskrider nationsgränser. Ungdomen blir postnationell, för att igen låna ett uttryck från Appadurai (1996). Om man återkommer till integration som den process genom vilken var och en intar sin plats för att bidra till en välfungerande enhet blir följden att dessa postnationella barn och ungdomar, med svensk eller utländsk bakgrund, har goda förutsättningar att bidra till ett välintegrerat Sverige. Det är rimligt att anta att utbildningssystemet från förskolan till högskolan har ett stort ansvar för att främja en utveckling mot en tankevärld som alltmer sträcker sig över nationella gränser.

Men vilken roll intar då skolan och högskolan i integrationsprocessen i dagens läge och vilken roll kan de inta i framtiden? Vilka svårigheter uppstår och vilka möjligheter finns?

I detta kapitel kommer jag först att ta upp skolans utveckling i det arbete som pågår för att integrera elever av utländskt ursprung och de begränsningar som nationella strukturer skapar. Sedan kommer högskolans situation att analyseras i ett mångfaldsperspektiv. Interkulturell undervisning föreslås som möjligt redskap och detta illustreras med en beskrivning av en pågående verksamhet med en ny enhet för lärarutbildning.<sup>2</sup>

## **Mångfalden utmanar skolans grundläggande principer**

Allt sedan grundandet av den obligatoriska skolan på 1800-talet har skolan varit en aktiv partner i den demokratiska utvecklingen av länder i Europa (Durkheim 1995; Duru-Bellat och Henriot-van Zanten 1992). Skolan har använts för att uppfostra nationens ungdomar till

---

<sup>2</sup> Som forskare på Mångkulturellt centrum i Botkyrka och lärare i etnologi vid Stockholms universitet och Södertörns högskola har jag under hela 1990-talet följt utvecklingen i några skolor som präglas av stor etnisk mångfald. Jag har initierat och medverkat i högskolekurser kring migration och kultur, varit ansvarig för olika forskningsprojekt som berör skolan och deltagit i uppbyggandet av en lärarutbildning med mångkulturell och därefter interkulturell inriktning vid Södertörns högskola (se bl.a. Sjögren 1993; Runfors och Sjögren 1994; Sjögren, Runfors och Ramberg 1996; Sjögren 1997; Banno-Gomez m.fl. red. 2002; Sjögren 2003).

goda medborgare. Ett land, ett folk, ett språk har varit symboler kring vilka nationer upprättades. Språkliga och etniska minoriteter förnekades till förmån för en enhetlig nationell ideologi (Municio 1993). Ända fram till 1960-talet dominerade en assimilationspolitik i Sverige liksom i de flesta andra europeiska länderna. Det var självklart att skolan var det instrument som skulle inviga invandrarbarn i nationens gemenskap (Charlot m.fl. 1992). Med den stora arbetskraftsinvandringen på 1960-talet började tanken om etnisk och språklig valfrihet som en mänsklig rättighet föras fram. I Sverige blev mottot "Jämlikhet, valfrihet, samverkan" uttryck för den nya multikulturella policyn och införandet av hemspråksreformen var ett stort steg mot dess konkretisering. För att integrera barn till invandrare och flyktingar i skolan initierades otaliga pedagogiska utvecklingsprojekt. Engagemang "för barnens bästa" och finansiellt stöd saknades inte (Runfors 1993, 2003; Sjögren, Runfors och Ramberg 1996; Sjögren 1997). Trots detta pekar statistiken trettio år senare fortfarande på negativa trender för barn med utländskt ursprung i socialt utsatta områden (Skolverket 2001). Varför lyckas inte skolan vända trenden och integrera barn och ungdomar oberoende av deras sociala och etniska bakgrund?

Det är säkerligen flera faktorer som samspelar. Jag vill här rikta särskild uppmärksamhet på en av dessa faktorer, nämligen outtalade attityder och föreställningar hos den majoritet som kontrollerar samhällsutvecklingen. Utifrån det jämlikhetsideal som länge varit framträdande i Sverige har flera framåtriktade insatser sjösatts såsom hemspråksreformen och Svenska för invandrare (SFI). Men om det inte samtidigt bedrivs en lång och mödosam bearbetning av attityder och föreställningar parallellt med en reformering av samhällsstrukturerna förblir de bästa insatserna endast tillfälliga experiment. Många framgångsrika projekt fastnar i periferin utan att integreras i den vanliga verksamheten. Sociologen Hassan Hosseini-Kaladjahi skriver: "Försöket att lösa integrationsfrågorna med hjälp av projektformen pekar på att man betraktar dessa frågor som tillfälliga avvikelser, vilka alltså ska 'normaliseras' genom ett antal snabba ingripanden" (2002:19) Så länge majoriteten behåller övertygelsen att endast dess tankesätt och värdegrund är de rätta och att den självklara lösningen är att nyinflyttade anammar dem blir det svårt att sätta igång ett integrationsarbete som tar hänsyn till dagens globaliseringstendenser och som i skolan inbegriper alla kategorier barn och ungdomar.

Det är en mycket mödosam bearbetning av internaliserade tankesätt som krävs. Det är inte bara individer som är inkopplade och måste anpassa sig till den nya tidens utmaningar. Som antropologen Mary

Douglas visar i sin bok *How institutions think* (1986), inspirerad av Emile Durkheim (1983), är människorna beroende av institutioner när de söker vägledning för det rätta sättet att tänka. Principer konkretiserade i institutioner blir garantier för samhällets kontinuitet.<sup>3</sup> I dagens Sverige är de styrande institutionerna som t.ex. skolan, präglade av välfärdssamhällets framgångar. De värden och organisationsprinciper som ett samhälle framgångsrikt utvecklat i en viss historisk och politisk kontext antar en universell giltighet. Detta är till exempel vad som har hänt med den samhällsmodell som folkhemmet representerar och som konkretiserades under välfärdssamhällets glansdagar på 1960- och 70-talen. Eftersom dessa principer och kunskaper upplevs som universellt giltiga blir det självklart att invandrare och flyktingar bör anamma dem. Detta leder till att ju längre bort från välfärdssamhällets modell nyinflyttade människor har sina rötter, desto fler kompensatoriska åtgärder krävs för att hjälpa dem att integreras i Sverige. Kunskaper i svenska, majoritetens språk, är det första steget. Språkundervisning förstärks med en introduktion till de perspektiv och värden som det svenska samhället byggs på. Eva Norén som studerat språkförskolor ser en parallell mellan den normaliserande strategi i förskoleverksamhet som Alva Myrdal gjorde sig till tolk för på 30-talet och nutidens försök att inlemma barn i det svenska i så tidig ålder som möjligt (Norén 2001:74). I en senare utvärdering skriver hon:

I språkförskolans praktik värderas barnens modersmål lågt och ges, trots att de har ett egenvärde och betydelse för det enskilda barnets identitetsutveckling, endast små möjligheter att utvecklas. Det kan framstå som om strävan i språkförskolorna är att göra minoriteten så lik majoriteten som möjligt, genom att i mycket hög grad betona svenska normer och traditioner och, framför allt, svenska språket. (Norén 2002:36).

En amerikansk student i antropologi som studerat språkförskolor i en mångkulturell förort i Stockholm drar samma slutsats i sin magisteruppsats (Nastrom Nordlander 2000).

Från förskolor till vuxenutbildning (Skolverket 1997; Parzsyk 1999; Ramberg 2000) har verksamheter skapats i syfte att integrera

---

<sup>3</sup> "Individual persons do not control the classifying. It is a cognitive process that involves them in the same way as they are involved in the strategies and pays offs of the economic scene or in the constitution of language. Individual persons make choices within the classifications." (Douglas 1987:102). I sitt kapitel "Institutions make life and death decisions" skriver Douglas: "The individual tends to leave the important decisions to his institutions while busying himself with tactics and details." (1987:111).

utomstående. Den beundransvärda framgång som det svenska välfärdssamhället åstadkommit på sin tid kan lätt få de institutioner som inrättats för att hjälpa invandrare in i samhället att utgå ifrån självklarheten att alla invandrare i grunden önskar anamma svenska livsformer och principer. Formellt arbetar dock samma institutioner efter valfrihetsprincipen. Den amerikanska kulturgeografen Allan Pred, en kunnig och välinformerad observatör av det svenska samhället under många år, varnar för dold assimilation och rasism. I sin bok *Even in Sweden* skriver han:

I have borne the intense discomfort of bearing witness to an immense tragedy, of observing good intentions coming completely apart, of seeing what was once arguably the world's most generous refugee policy, what was once a remarkably humane and altruistic response to cruelties committed abroad, become translated at home into the cruelties of pronounced housing segregation, extreme labor-market discrimination, almost total (de facto) social apartheid, and frequently encountered bureaucratic paternalism. (Pred 2000:xii).

Det är självklart mycket smärtsamt för de äldre generationerna lärare och beslutsfattare, som internaliserat välfärdens framgångar, att få dem ifrågasatta. Skolan begränsas vidare av att det inte är moraliskt försvarbart att experimentera med barn. Skolan är således en så kallad *trög* institution inför förändringar – och bör vara det. I stället skulle emellertid en tydlig satsning på blivande lärare kunna vara en väg ut. I så fall blir det högskolan som får ansvar för att utveckla nya attityder och föreställningar hos studenter som blir lärare, skolledare och, inte minst, föräldrar till morgondagens skolelever. Om några år kan de stödja de nödvändiga förändringarna i skolan och se till att de inkorporeras i institutionella strukturer. Högskolan är ofta ännu mera traditionell än skolan, men den har institutionella ramar som bör göra det lättare att pröva nya vägar. I det följande tar jag upp de utmaningar som mångfaldens högskola står inför. Femtio procent av ungdomarna förväntas få behörighet till högskolan och med internationella migrationer samt internationella studentutbyte blir det en alltmer social och etnisk mångfald som karaktäriserar studentsammansättningen. Sedan diskuteras de möjligheter som detta innebär och hur det kan bidra till skapandet av en interkulturell utbildning i högskolan.

## En snabbt ökande mångfald på högskolan

Under 1990-talet har antalet helårsstudenter på högskolan i Sverige ökat från omkring 200 000 till 300 000. Väl över en fjärdedel av ungdomarna i åldersgruppen 21–24 år (28 procent) studerar vid högskolan och det politiska målet att hälften av en årskull skall ha börjat en högskoleutbildning vid 25 års ålder tycks snart kunna bli uppfyllt.<sup>4</sup> Trenden återfinns i hela västvärlden. Målet är att allt fler ungdomar från alltmer diversifierade ursprung skall kunna utbilda sig på en allt högre nivå. Vägen dit är fortfarande lång. Likväl kan man i föreläsningssalarna redan urskilja en mängd livsöden som följt olika vägar för att nå de grundläggande kunskaper som krävs för att komma in på högskolan. Dessa vägar kan anknytas till följande livsvillkor:

- Studenter med svensk grundskoleutbildning
  - från gymnasiet
  - från komvux
  - med svenska som modersmål
  - med svenska som andra språk
  - svensk etnisk bakgrund
  - annan etnisk bakgrund med hög status
  - bakgrund från utsatta minoriteter
  - akademisk familjebakgrund
  - icke-akademisk familjebakgrund
- Studenter med utländsk skolutbildning
  - nyinvandrade eller flyktingar
  - svenska ungdomar som bott och gått i skolan i andra länder
  - utbytesstudenter

Frågan är hur den högskoleutbildning som i en nationell och västerländskt inriktad kontext varit framgångsrik i så många år bäst kan bemöta den mångfald som nutidens studenter representerar. De refe-

---

<sup>4</sup> I Högskoleverkets årsrapport 2003 kan man läsa: ”Den stora ökningen av nybörjartalen under de senaste två åren innebär stora steg närmare 50-procentsmålet. [...] Det övergångsmönster som gällde för läsåret 2001/02 ger en övergångsfrekvens fram till och med 25 års ålder på 46 procent. Den stora skillnaden i nybörjartal mellan män och kvinnor innebär att kvinnorna redan passerat 50-procentsgränsen och nu är på 53 procent, medan motsvarande tal för männen är bara 39 procent.” (Högskoleverket 2003:17). Och vidare: ”Under läsåret 2001/02 hade 15 procent av nybörjarna vid universitet och högskolor (utbytesstudenter oräknade) utländsk bakgrund. Det är ungefär samma andel som i befolkningen i motsvarande åldrar. Andelen studenter med utländsk bakgrund har ökat med tre procentenheter på fyra år.” (ibid.:22).

rensramar som studenterna tar med sig från olika skolsystem till högskolan varierar kraftigt. Undervisningen kan inte längreoreflekterat utgå från en gemensam kunskapsgrund och bygga vidare på den. Det intresse för etnicitet som väckts av internationella migrationer drar dessutom uppmärksamhet till andra dimensioner av mångfald såsom genus, sexuell läggning eller handikapp.

Vetenskapliga studier och dokumenterade erfarenheter om de villkor och krav som skapas av en allt större mångfald på högskolan börjar samlas och uttrycker en gemensam oro att det underläge som barn och ungdomar från utsatta minoriteter drabbas av i skolan fortsätter på högskolan. Man söker nya undervisningsformer, inte bara för att åtgärda påtagliga brister utan också för att bättre kunna ta vara på de resurser som en social, etnisk, språklig och tankemässig mångfald erbjuder. Försökstiden är fortfarande för kort för att man skall kunna dra tydliga slutsatser om den bästa pedagogiken men situationen är tillräckligt akut för att tvinga fram reflexion och handling. I USA och Kanada används begreppet *diversity teaching* medan *interkulturell undervisning* håller på att etableras i Europa. Ett antal publikationer om dessa verksamheter har givits ut under åren.<sup>5</sup> I skriften *The case for intercultural education* (Perotti 1994) pläderar Europarådet för att man måste pröva sig fram:

The problems involved in taking account of multiculturalism are often better resolved in teaching practice than by theoretical approaches. It is primarily by the introduction of modes of action for common teaching strategies, followed up, evaluated and built on by the contributions of several key people with a knowledge of the subjects that worthwhile qualitative progress will be made. [...] In this field, for action to begin, it is not necessary to wait for science to be completely ready, nor for interculturalism to be constructed with all the necessary epistemological guarantees. In the educational and cultural field, given the multicultural nature of society, there is no real alternative. One has to go forward, even if one does not have a compass and a map, because the situation demands it. [...] The theoretical insight that we do have sheds enough light for us to advance. (Perotti 1994:13).

Utifrån det arbete som pågår på ett flertal ställen i Sverige och utomlands skall jag försöka sammanfatta de slutsatser som forskare och lärare än så länge har dragit, både när det gäller de hinder som studen-

---

<sup>5</sup> Utöver tallrika publikationer utomlands börjar det finnas ett brett register av publikationer i Sverige (se bl.a. Lahdenperä 1995; Nauclér 2001; Bredänge 2001; Bigestens och Sjögren 2001; Sjögren 2003).

ter från socialt och etniskt utsatta minoriteter stöter på och de förtjänster som mångfalden skapar.

## Hinder för mångfaldens studenter

Universiteten i västvärlden har en lång och framgångsrik utbildningstradition bakom sig. För det mesta har deras studenter representerat en kunskapselit med gemensamma grundläggande referensramar. Dagens utmaning i Sverige liksom i andra länder är att högskoleutbildningen måste rekrytera studenter från en ständigt ökande social och etnisk mångfald för att svara upp mot postindustrialismens krav. En essäsamling som rapporterar olika pedagogiska förnyelsemodeller på Massachusetts University, ett lärosäte med 60 procent av sina studenter från utsatta minoriteter, inleds med följande stycke:

Like strangers in a strange land, today's increasing diverse and financially burdened students enter the world of higher education intent on succeeding at academic institutions that were originally designed for culturally homogenous, middle-class population. Throughout their college careers, they are expected to learn from faculty trained primarily as researchers rather than as teachers. Student dropout rates and levels of faculty burnout are high—a phenomenon leading some conservative educators and politicians to demand that higher education be saved by eliminating “unqualified” students or their professors. However, once we consider the possibility that neither students nor faculty have exhausted their potential for significant growth and development by the time they meet in the college classroom, new and better solutions emerge. (Kingston-Mann och Sieber 2001:1).

Några av de problem som detta i sin tur skapar är utanförskap, skillnader i syn på kunskap och språksvårigheter.

Studenter som avsevärt skiljer sig från normen har lätt att hamna i utanförskap. Diskriminering förekommer på grund av annorlunda hudfärg, namn, klädsel eller livsstil, ofta i form av omedvetna kränkande attityder eller små kommentarer (Lindqvist 2002). I ett föredrag på Fittja gård i Botkyrka beskrev Philomena Essed (2001), framgångsrik forskare från Nederländerna med ursprung i Västindien, hur destabiliserande det är att ständigt bli påmind om att inte tillhöra det land där man är född men som föräldrarna kom till. Det räcker med en blick eller ett ord i busskön, i en affär eller ett klassrum för att såret ska svida på nytt. Carl James argumenterar att den rasism och främlingsfientlighet som uttrycks öppet i vissa politiska kretsar riskerar att

breda ut sig på universitet om medvetna strategier för att förändra strukturerna inte utvecklas (2003:159–164, 317–320). Jagdish Gundara (2002) påminner om faran av en polarisering mellan vinnare och förlorare i vilken förlorarna inte längre känner någon skyldighet gentemot ett samhälle som tillåter diskriminering. De unga män som sprängde World Trade Center var högutbildade människor från europeiska och amerikanska lärosäten. Fundamentalistiska rörelser kan ha lätt att utnyttja lovande studenter som ackumulerat frustrationer och gång på gång känt sig utpekade som etniskt och kulturellt annorlunda (Moussaoui 2003).

En annan aspekt av utanförskapet är det läge i vilket studenter från icke-studievana hem lätt hamnar (Kingston-Mann och Sieber 2001: 36). De måste lära sig de akademiska koderna från grunden. Situationen försvåras ytterligare när de dessutom kommer från en minoritet med stor kulturell distans till lärosätets land. Det blir svårt för dem att göra sitt bästa när de ständigt upplever en rädsla för att göra fel. Det kan handla om att använda fel uttryck vid fel tidpunkt, inte veta hur man förväntas läsa litteraturen eller skriva hemuppgifter, ha svårt med grupparbete, inte förstå seminariestrukturer och examinationskrav eller uppleva innehåll i undervisningsmaterialet som främmande. I varje land har universiteten utvecklat sina outtalade koder. Det krävs ett självförtroende som bara en väletablerad social ställning eller en betydande begåvning ger för att snabbt överbrygga den osäkerhet som inträdet i den akademiska miljön väcker. Med dagens breda rekrytering saknar många studenter dessa förutsättningar. I stället har de med sig en hel värld av kunskaper och erfarenheter som inte erkänns och inte heller tycks behövas i den traditionella högskoleutbildningen. I stället påminns de gång på gång om sina brister.

En tredje kategori som måste kämpa för att komma ikapp med majoritetens studietakt är invandrade studenter med utländsk högskoleutbildning. Det kunskapskapital som de kommit med måste anpassas till svenska förhållanden och normer. Pedagoger som Gunnel Bredänge (2003) talar om det ”översättningsarbete” som utländska lärare måste göra när de byter land och utbildningssystem. Även de mest motiverade kan inte direkt använda sig av sina kunskaper från tidigare lärarutbildning och inte heller av sina erfarenheter som lärare. De måste anstränga sig att översätta de sätt de lärt sig att använda sina kunskaper på, och att överföra dem till ett ”svenskt sätt”. Det kan handla om att uttrycka sig mer försiktigt och indirekt. Men det kan också handla om skillnader i hur uppgifter ska lösas. I Frankrike är till exempel den typiska hemläxan i matematik ”att lösa problem” medan

uppgiften i Sverige blir ”att räkna”. Boel Englund (1997) gör i sin avhandling en jämförelse av litteraturundervisningen i Sverige och Frankrike och påvisar de stora ideologiska, och därför också praktiska, skillnaderna som finns mellan de två utbildningssystemen. I Frankrike får de allra största författarna stå modell även om såväl lärare som elever vet att ingen av dem kan uppnå den nivån. Däremot söker litteraturundervisningen i Sverige göra eleverna bekanta med alla typer av texter, kiosklitteratur inkluderat. Att sätta sig i klassrummet eller föreläsningssalen i ett annat land, som student eller som lärare, kräver en medveten anpassning till ett annorlunda kunskapsinhämtande och – överföring. Men anpassningen bör inte komma endast från den ena sidan. Det mödosamma översättningsarbete som krävs av den nyinflyttade studenten eller läraren bör underlättas av svenska kollegor. Några av de utländska studenter och före detta lärare som Bredänge intervjuade deltog i en enkät om sin kompletterande utbildning till svensk lärarexamen. De klagade på att de inte en enda gång under utbildningen blev tillfrågade om sina studier i hemlandet. Det var som om deras utbildningsbana började på nytt i Sverige. De upplevde sig inte ha någonting av värde att komma med inför svenskarna (Bredänge 2003).

Beroende på en lång historisk utveckling har olika kulturella kretsar i världen olika uppfattningar om hur man bäst kan lära sig och överföra sina kunskaper. Personbegreppet, det vill säga den internaliserade synen på individens betydelse i relation till de andra (Marcus och Fisher 1986:45) spelar en stor roll. Detta är grundläggande för hur människor ser på rollfördelningen i samhället (Sjögren 1993; Ahmadi och Ahmadi 1995) och därför också för hur man i olika samhällen ser på relationen mellan lärare och student. I ett demokratiskt och individualistiskt samhälle blir det möjligt att främja ett kritiskt tänkande och studenter uppmuntras att ifrågasätta de tankar och fakta som presenteras i kurslitteratur och under föreläsningar. De kan tala och skriva öppet. I samhällen som länge präglats av en hierarkisk uppbyggnad och respekt för auktoriteter är studenten underordnad läraren och dennes ord, likaväl som sonen är underordnad fadern och kvinnan mannen. Utantillläxor blir ett sätt att lära sig utan att riskera det fria ordets fällor som dessutom kan användas av illiterata människor. Poesi har en stark plats i flera av dessa kulturella kretsar (Abu-Lughod 1986, Ahmadi och Ahmadi 1995, Ong 1990, Rodell Olgac 2000). För studenter med en bakgrund i en sådan tradition kommer det att kräva mer eller mindre anpassning till det svenska tankesättet beroende på den grad av kontakt de haft med den västerländska utbildningstraditionen (Shajegan 1992).

En av de viktigaste faktorerna för en lyckad integration i ett utländskt utbildningssystem förblir dock att behärska majoritetens språk. Svårigheten att nå dit byggs upp både av den utländska talaren och den inhemska lyssnaren. En utländsk student som är van vid ett akademiskt och nyanserat uttryckssätt på sitt eget språk känner sig särskilt handikappad så länge hans svenska förblir rudimentär (Bredänge 2003). Erfarenhet från vår egen lärarutbildning på Södertörns högskola visar också att flera ungdomar födda och uppfostrade i Sverige från etniska minoriteter med icke-akademisk bakgrund upplever stora svårigheter att tillägna sig det akademiska språket. Språkproblematiken berör också lyssnaren, d.v.s. majoriteten. En globaliserad värld präglas alltmer av språklig mångfald och detta ställer krav på lyssnandet. Främmande sätt att tala landets språk samt mångspråkiga samtal förekommer allt oftare. Detta går tvärt emot det starka sambandet mellan ett enda nationellt språk och ett symboliskt erkännande av tillhörighet. Grupptillhörighet inbegriper ett sätt att tala som inte skiljer sig från mängdens. De oundvikliga fel som återkommer i talspråket skall vara de "rätta" felen, d.v.s. de fel som de flesta infödda gör och som är så vanliga att de inte märks. En viss accent är "tillåten", men i så fall skall den ha sitt ursprung inom landet, såsom gotländska eller skånska, alternativt i ett land med hög status, såsom Norge eller England. Däremot skapar fel sorts språkfel eller brytning från ett lågstatusland en distans i kommunikationen och en "vi" och "dom"-kategorisering. Utifrån graden av normalitet betecknar talet utanförskap lika tydligt som tillhörighet (Sjögren 1997; Johansson 2000). En integrationsprocess anpassad till en globaliserad värld borde rimligen främjas av att människor med andra modersmål tränar hårt på majoritetens språk, men också av att majoriteten vänjer sig vid en mångfald av brytningar och i högre grad tolererar små språkliga egenheter. Språk är kommunikation och kommunikation är en kollektiv process. Därför är både den utländska talaren och den infödda lyssnaren inblandade i processen.

### **Mångfalden främjar kvalitet i undervisningen**

För att uppnå kvalitet i en högskoleutbildning som alltmer präglas av mångfald krävs att ovan beskrivna hinder bearbetas och att de resurser som internationalisering och migration kan skapa uppmärksammas.

Vid det tidigare nämnda lärosätet i Boston, Massachusetts University, pågår en långsiktig pedagogisk utveckling som så småningom skall beröra alla lärare på universitetet:

As a number of leading educators have recently suggested, once we situate "teaching problems" in a framework that emphasizes the deepening of our understanding, problems are no longer an embarrassment but something to be shared with colleagues and used as a basis for the explorations of new strategies and practices [...] All of our contributors have engaged in the intellectual work of reframing the academic subjects they teach and are involved in ongoing efforts to understand who our students really are (as opposed to resting on our assumptions about who they should be). (Kingston-Mann och Sieber 2001:5).<sup>6</sup>

Undervisningen skall utgå från studenternas olika perspektiv för att sedan söka sig fram till gemensamma referensramar. Ömsesidig respekt och ett erkännande av den andres särart bör främja det kritiska tänkande som är en av grunderna i den västerländska utbildningstraditionen. Lärare förväntas träna studenter i att förstå olika perspektiv och tankesätt. Detta kräver att läraren börjar med att reflektera över sina egna ståndpunkter och förutfattade meningar samt anstränger sig för att förstå och analysera det annorlunda hos "den andre".

Interkulturalitet understryker den dynamik som finns i det flöde av förhandlingar, konfrontationer och kompromisser som sätts igång när studenter och lärare med en mångfald av bakgrunder och referensramar träffas. Frågan är hur en sådan dynamik kan konkretiseras i undervisningen och leda till förbättrade resultat. Ånyo kan en illustration hämtas från Boston. Esther Kingston-Mann som undervisar i historia skriver:

In all of my courses, a key intellectual exercise is to assign a text and invite students to collaborate in small group efforts 1) to identify the voices deployed to tell the story of a particular event, movement, or intellectual development, 2) to become aware of how many voices are presented, 3) to notice which voices are missing and 4) to consider how the story might be better and more fairly told. (Kingston-Mann 2002:12).

---

<sup>6</sup> Ett antal kollektiva publikationer beskriver det pedagogiska utvecklingsarbetet på Massachusetts University: Kingston-Mann och Sieber 2001 är en samling artiklar i vilka lärare och forskare förklarar hur de utvecklat sina pedagogiska metoder med hänsyn till den mångfald de mötte bland studenter, som ingen av dem var förberedd på; CIT 1998 är en rapport om forskningsprojektet med studenter på grundutbildningsnivå; Zamel och Spack 1998 rör språkforskning specifikt; Kutz 2003 är en handbok.

I Sverige har ett flertal lärosäten försökt realisera en interkulturell utbildning. Inom lärarutbildningen finns pågående försök på Malmö högskola, Högskolan Dalarna och Uppsala universitet.<sup>7</sup> Södertörns högskola håller på att sätta upp en *lärarutbildning med interkulturell profil*. Jag vill här beskriva den långa vägen mot det praktiska genomförandet av att starta en interkulturell utbildning.

## En interkulturell lärarutbildning för en mångkulturell skola

Södertörns högskola grundades 1996 och lokaliserades mitt bland de mångkulturella förorterna söder om Stockholm. Det fanns en politisk vilja att främja regionens utveckling genom ett lärosäte för högskoleutbildning. I områden som räknar en stor andel invandrare och flyktingar skulle det därmed bli lättare för ungdomar att utbilda sig på högskolan. Dessa förhoppningar har infriats.<sup>8</sup>

En lärarutbildning startade hösten 1998. Jag ska här beskriva de olika stadier som vi snabbt fick gå genom under dessa fyra år.

Södertörns högskola bestämde redan från början att det skulle inrättas en lärarutbildning med en ”mångkulturell inriktning”. Planerare och lärare som anställdes hade erfarenhet av utbildningsfrågor inom mångkulturella områden eller åtminstone intresse för sådana frågor.<sup>9</sup> Studenterna som skickades för praktik till skolor i området kom i kontakt med en påfallande social, etnisk och språklig mångfald i klassrummen.

Även med en utpräglad vilja att bygga upp en utbildning med en ny inriktning blev det svårt att kompensera den institutionella tröghet som finns i högskolan i lika hög grad som i det övriga skolväsendet. De förordningar, regler och principer som gäller för hela landet, men

<sup>7</sup> Se bidragen av Lena Rubinstein-Reich (Malmö) och Judith Narrowe (Falun) i Sjögren 2003.

<sup>8</sup> År 2002 räknade Södertörns högskola en av de högsta andelarna studenter med utländskt ursprung efter de yrkesutbildningar som traditionellt attraherar studenter med utländsk bakgrund, som vård- och ingenjörutbildningar (jfr Palestro och Skoglund, denna volym).

<sup>9</sup> Mer precist kan man nämna Pirjo Lahdenperä, specialiserad på interkulturell pedagogik, som anlätades för att delta i planeringen och för att undervisa. Jag själv, etnolog med inriktning mot skolfrågor i mångkulturella områden, blev projektledare för ”Utvecklingscentrum med mångkulturell inriktning” på Fittja gård (finansierat av Högskoleverket och Södertörns högskola). Centret hade den dubbla uppgiften att få ett antal skollärare att genomgå en magisterutbildning samt att ha huvudansvaret för mångkulturella inslag på Södertörns högskolas lärarutbildning.

som bestämdes i en annan tid och för andra förhållanden, måste följas. Tidsbrist var också en faktor som motverkade innovationer. När vi bara hade några veckor på oss att planera kurser tvingades vi ta fram gamla mallar. Lärarnas sociala och pedagogiska engagemang räckte inte alltid till för att kompensera kunskapsbrister i bemötandet av så många nya problem. Lärarutbildningen på Södertörn introducerade ett antal nya inslag men i stort sett skilde sig utbildningen inte så mycket från gängse lärarutbildningar i landet. Dessutom blev det uppenbart att de få mångkulturella inslagen hade en tendens att försvinna när lärare byttes ut. Det fanns för få tillgängliga lärarkrafter med den önskade kompetensen inom det mångkulturella området.<sup>10</sup> Undervisningsmoment om mångkulturella frågor blev tillfälliga avvikelser som, så snart svårigheter uppstod, begränsades till förmån för den ”normala” och obligatoriska undervisningen, en mekanism som påminner om den som Hassan Hosseini (2002:19) beskriver när det gäller projekt i storstadssatsningen. I grunden hade inte mycket förändrats.<sup>11</sup>

Alltjämt fanns dock intresse och engagemang. Dessutom skulle ett betydande antal studenter med utländsk bakgrund, samt från icke-studievana miljöer, introduceras till högskolekoderna.<sup>12</sup> Nödvändigheten av en ny pedagogik, som så länge diskuterats för skolan, var också uppenbar när det gällde de lärarstuderande på högskolan.

Vi lärare bildade en mångkulturell grupp och vi bestämde att vi själva skulle delta i en serie besök kopplade till seminarier i mångkulturella skolor. Det fanns ett behov av att komma i kontakt med den rådande verkligheten i förorterna. De flesta av oss hade gått i en relativt enhetlig skola för tjugo eller trettio år sedan, i Sverige eller utomlands. Ett fåtal hade lärarerfarenheter från en mer etniskt diversifierad skola. Vi besökte skolor och följde med i undervisningen

---

<sup>10</sup> De två första åren hade introduktionsterminen starka s.k. mångkulturella inslag. Det första momentet gav ett historiskt och ett kulturellt perspektiv på skolutvecklingen i Sverige. Ett annat moment handlade om interkulturellt lärande. Flera lärarbyten påverkade dock innehållet i kursen.

<sup>11</sup> UHÄ anlätade fyra utländska experter för att utvärdera tidigare försök att introducera interkulturalitet i lärarutbildningen, vilket i sig visade på en öppen inställning från statsmakternas sida. De kom ut med sin rapport 1992 (Batelaan m.fl. 1992). Experterna konstaterade att man i Sverige hade kommit till värdefulla insikter. Dock hade mycket lite uppnåtts i konkret hänseende. Tio år senare återkom en av experterna, Jagdish Gundara (2002) till Sverige för en konferens om interkulturell lärarutbildning. Han upplevde då att inte mycket mer hade åstadkommit under denna period.

<sup>12</sup> Jag fann att 20 procent av studenterna i de två första årskullarna hade ett utländskt klingande namn, en siffra som dock inte ger information om hur stor andel som kommer från studievana hem.

i klasser med tio olika modersmål, med nyanlända flyktingungdomar och med muslimska elever. Vi reflekterade över och diskuterade de krav som nya studentkategorier ställde på skolan och högskolan. En bredare gemensam grund började ta form. Vi fick insikt om nödvändigheten av att förändra den traditionella pedagogiken i klassrummet så att den kunde utnyttja mångfalden i fråga om elevernas sociala och kunskapsmässiga bakgrunder. Men insikten räcker inte för att förändra de gamla strukturerna på högskolan. Det skulle ha tagit årtal innan ett nytt tänkande blev integrerat i den löpande undervisningen.

En ny chans kom med propositionen för en helt ny lärarutbildning som Riksdagen antog hösten 2000. Lärarutbildningen sattes i relation till nutidens stora förändringar. Tanken var att ta hänsyn till den ökande komplexiteten i kunskapsformer, informationskällor, uttryckssätt och krav från arbetslivet. Mångvetenskaplighet föreslogs som ett sätt att försöka svara upp mot denna komplexitet. Krav på att beakta den ökande sociala och kulturella mångfalden i skolan nämns på flera ställen i propositionen men utan konkreta förslag på åtgärder.

Den nya utbildningen skulle vara på plats inom ett år, hösten 2001. Detta krävde en intensiv planeringstid. Än en gång fanns risken att ett pressat tidsschema skulle tvinga oss att använda gamla mallar. Vi blev dock hjälpta av att den nya lärarutbildningen, p.g.a. för få ansökningar, fick ett års uppskov. Nu fanns tid för reflexion och helhetsplanering. Ett helt nytt program med interkulturell inriktning utarbetades.

### **Från vision till verklighet: en *interkulturell* lärarutbildning**

Hösten 2002 antog den nya lärarutbildningen på Södertörns högskola sina 100 första studenter. Hälften kom från icke-akademiska miljöer. Arton språk talades i studenternas hem. Sammansättningen av studenterna speglade nutidens sociala och etniska mångfald. Men enligt den enkät som genomfördes vid den första terminens början var det intressant nog bara tjugofem procent av studenterna som hade valt den här utbildningen p.g.a. dess interkulturella profil. Så småningom upptäckte de utbildningens specifika drag och de allra flesta fann inriktningen mycket positiv.

Utbildningsplanen stipulerade:

Den interkulturella lärarutbildningen vill förbereda studenterna för de ständigt nya och oväntade kulturella möten, som globalisering och migration skapar [...] Detta innebär att man i utbildningens alla delar betonar vikten av en dialogisk relation mellan studenter/elever och lärare. En sådan relation förutsätter och utvecklar nyfikenhet på andra människors sätt att betrakta världen och betonar värdet av respekt för mångfalden av tankesätt och livshållningar. Samtidigt lägger den grunden för en självreflekterande kunskapsprocess. (Södertörns högskola 2002).

Introduktionsterminen på hösten fokuserade sambandet mellan teori och praktik. Under det första momentet, *Elevs sociala relationer*, fick studenterna gå ut i förörtern och lära sig uppleva och sedan analysera hur barnen konstruerar sina sociala relationer i klassen, i skolan, på fritiden och i familjen, med anknytning till litteratur för varje tema. Det andra momentet, *Utopier och politisk styrning*, gav en orientering om den svenska skolans historia och dess samband med staten. Den tredje, *Dialog och närvaro*, syftade till att i samarbete med Dramaten få studenterna att bli medvetna om närvarons betydelse i klassrummet samt lära sig utveckla metoder för en konstruktiv dialog med eleverna. På våren kom den obligatoriska kursen om kultur med fyra moment: *Kulturell mångfald och internationella migrationer*, *Språksocialisation*, *Ungdomskultur och medier*, och slutligen *Religion och etik*.

Studenternas utvärderingar innehåller både av ris och ros. Innehållet i kurserna uppskattas, liksom kurslitteratur, diskussioner i arbetsgrupper och kontakter med elevs skol- och vardagsmiljöer. Undervisningsformerna kritiserar dock på flera punkter. Utöver den ”vanliga” kritiken om otydlighet och brist på samordning fanns ett antal problem som var specifika för den interkulturella utbildningen. Undervisningen försvårades uppenbarligen av den stora variationen i fråga om studievana bland studenterna. Några hade en gedigen erfarenhet av akademiska studier medan andra inte hade någon som helst kunskap om högskolevärlden och dess krav på självständigt arbete. Gapet mellan dessa två grupper var betydligt större än vad vi tidigare insett. Studenter från icke-akademiska hemmiljöer, som dessutom saknade kunskap om den svenska utbildningstraditionen, hade svårt att inse betydelsen av de krav som ställdes på dem. Alltför ofta blev det de som mest behövde anstränga sig som uteblev från all icke-obligatorisk verksamhet.

Erfarenheterna från första årets undervisning blev en bra illustration av ”vision och verklighet” i ett interkulturellt perspektiv. En vision baserad på forskning och erfarenhet från mångkulturella förör-

ter ledde till planeringen av en utbildning med interkulturell profil. Verkligheten blev rekrytering av en bred mångfald av studenter, socialt, etniskt, lingvistiskt och akademiskt samt av en lärarkår intresserad av interkulturella metoder. Uppenbarligen behövde våra studenter nya undervisningsmetoder för att kunna göra sitt bästa och lärarna hade ännu inte tillräcklig erfarenhet av dessa metoder. En väsentlig lärdom blev att även om intresse och engagemang är en förutsättning för att inrikta en utbildning mot det interkulturella är detta inte tillräckligt. Det krävs därtill konkreta åtgärder inom pedagogik och kompetensutveckling. Men som Perotti (1994:139) hävdar gäller det också att kunna pröva sig fram ”även om man saknar både karta och kompass”.

## Slutord

En rekrytering till högskolan av studenter från icke-studievana hem är önskvärd och håller på att genomföras. En första utmaning är att studenter, som vid början av studierna visar stora svårigheter att tillägna sig undervisningen, efter några år framgångsrikt ska avsluta sina studier. Det finns dock en annan, minst lika viktig utmaning: att se till att den interkulturella utbildning som mångfaldens problematik tvingar fram kommer *alla* studenter till godo, inte minst de studenter som i sin hemmiljö eller i skolan ännu inte blivit konfronterade med multikulturalitet, flerspråkighet och andra företeelser kopplade till dagens internationalisering och migrationrörelser. På så sätt kan högskolan bli en enhet i vilken alla aktörer blir indragna i en integrationsprocess som svarar upp mot globaliseringens krav.

## Referenser

- Abu-Lughod, Lila. 1986. *Veiled sentiments. Honor and poetry in a Bedouin society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Ahmadi, Fereshteh och Nader Ahmadi. 1995. *Iranian islam and the concept of the individual. On the non-development of the concept of the individual in the ways of thinking of Iranians*. Uppsala: Uppsala Universitet, Sociologiska institutionen.
- Appadurai, Arjun. 1997. *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Banno-Gomez, Nadia, Aina Bigestans, Leif Magnusson och Ingrid Ramberg. red. 2002. *Reflections on diversity and change in modern society. A festschrift for Annick Sjögren*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Batelaan, Pieter, Jagdish Gundara, George Markou och Teuvo Piipo. 1992. *Interculturalism in Swedish teacher education. Evaluation of the teacher education reform. An evaluation of the intercultural, bilingual and international dimension*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Bigestans, Aina och Annick Sjögren. red. 2001. *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Bredänge, Gunnel. 2003. *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bredänge, Gunnel, Christer Hedin, Kerstin Holm och Mekonnen Tesfahuney. red. 2001. *Utbildning i det mångkulturella samhället. Volym 1: Mångkulturell utbildning: en problematik för individ, skola och samhälle. Volym 2: Vetenskap i en mångkulturell och postkolonial värld. Frågor och utmaningar. Symposium 15–17 april, 1999, Lärarhögskolan, Stockholm*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Charlot, Bernard, Elisabeth Bautier och Jean-Yves Rochex. 1992. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

- CIT, Center for the Improvement of Teaching. 1998. *A diversity research initiative: How diverse undergraduate students become researchers, change agents, and members of a research community*. Boston: Univ. of Massachusetts at Boston.
- Dagens forskning 12–13/5 2003. ”Här förvaltas det multikulturella kapitalet”.
- Douglas, Mary. 1986. *How institutions think*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Durkheim, Emile. 1983[1937]. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, Emile. 1995[1922]. *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie och Agnès Henriot-van Zanten. 1992. *Sociologie de l'Ecole*. Paris: Armand-Colin.
- Englund, Boel. 1997. *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande*. Stockholm: LHS Förlag.
- Essed, Philomena. 2001. ”Everyday racism: From ignorance to interventions.” Föredrag på sommarkonferensen Demokrati och rasism – att göra det osynliga synligt, Botkyrka, Fittja gård, Mångkulturellt centrum 4 september 2001.
- Gundara, Jagdish. 2002. ”Intercultural teacher education, knowledge and the curriculum.” Paper presented at the international symposium Intercultural Teacher Education. The Challenges of Diversity: Institutional Obstacles and Possibilities. Fittja, 9–11 juni 2002. [<http://www.mkc.botkyrka.se/utbildn/utbildn.htm>]
- Heath, Shirley B. 1994. ”The prospect of learning from the inner-city youth perspective”. i F. A. Villarruel och R. M. Lerner. red. *Promoting community-based programs for socialization and learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Heath, Shirley B. 1995. ”Ethnography in communities: Learning the everyday life of America’s subordinated youth”. i J. A. Banks och C. A. MacGee Banks. red. *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing USA.
- Hosseini-Kaladjahi, Hassan. 2002. *Stora fiskar äter fortfarande små fiskar. Helhetsutvärdering av storstadssatsningen i Botkyrka kommun*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Högskoleverket. 2003. *Universitet och högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2003*. Stockholm: Sveriges officiella statistik.
- James, Carl E. 2003. *Seeing ourselves. Exploring race, ethnicity and culture*. Toronto: Thomson Educational Publishing, Inc.

- Johansson, Charlotte. 2000. "Discourse practices and attitudes toward linguistic and cultural diversity in a stratified multilingual school setting in Sweden." Uppsats for the postgraduate course Bilingual Education. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism.
- Kingston-Mann, Esther. 2002. "Diversity, multiculturalism and academic standards: Enemies or allies?" Paper presented at the international symposium Intercultural Teacher Education. The Challenges of Diversity: Institutional Obstacles and Possibilities. Fittja, 9–11 juni 2002.  
[<http://www.mkc.botkyrka.se/utbildn/utbildn.htm>]
- Kingston-Mann, Esther och Tim Sieber. red. 2001. *Achieving against the odds. How academics become teachers of diverse students*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kutz, Eleanor. (preliminary version) 2003. *Exploring literacy. reading, writing, and research about discourse communities*. Boston: Addison Wesley Longman.
- Lahdenperä, Pirjo. red. 1995. *Interkulturella läroprocesser – interkulturell undervisning*. Stockholm: LHS-förlag.
- Lindqvist, Beatriz. 2002. "Through the eye of the needle of the other." i Banno-Gomes m.fl. red. *Reflections on diversity and change in modern society*. Tumba, Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Marcus, George och Michael M. J. Fischer. 1986. *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moussaoui, Abd Samad med Florence Bouquillat. 2003. *Zacarias Moussaoui. The making of a terrorist*. London: Serpents' Tail.
- Municio, Ingegerd. 1993. "Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratisk credo." i *Invandring, forskning, politik. En vänbok till Tomas Hammar*. Stockholm: CEIFO.
- Nastrom Nordlander, Amy. 2000. *Rhetoric versus practice: Strategic language education and socialization of immigrant children in Sweden, the preschool years*. Oregon State University: Master of Arts Thesis.
- Nauclér, Kerstin. red. 2001. *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Norén, Eva. 2001. *Vad gör dom i språkförskolan? – en etnografisk studie om språkutveckling och förhållningssätt i en svensk språkförskola*. Magisteruppsats i interkulturell pedagogik, Södertörns högskola och Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm.
- Norén, Eva. 2002. *Språkbygge på bräcklig grund*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

- Ogbu, John U. 2003. *Black students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahawah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ong, Walter 1990: *Muntlig och skriftlig kultur. Tecknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Parszyk, Ing-Marie. 1999. *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Perotti, Antonio. 1994. *The case for intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Pred, Allan. 2000. *Even in Sweden. Racisms, racialized spaces, and the popular geographical imagination*. California: University of California Press.
- Ramberg, Ingrid. 2000. *Projektets mänskliga ansikten*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Rodell Olgac, Christina. 2000. *Socialisation och lärande i diasporan – några somaliska pedagogers röster*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Rojas, Mauricio. 1995. *Sveriges oälskade barn. Att vara svensk men ändå inte*. Stockholm: Brombergs.
- Runfors, Ann. 1993. *För barnens bästa – lärarperspektiv på andraspråksinläring*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Runfors, Ann. 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Runfors, Ann och Annick Sjögren. 1994. "Language, dominance and resistance – An ethnological perspective on teaching and learning Swedish in an immigrant environment in Sweden." *Migration. A European Journal of International Migration and Ethnic Relations* nr 23–24, 293–314.
- Sernhede, Ove. 2002. *Alienation is my nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Shayegan, Daruyush. 1992. *Cultural schizophrenia. Islamic societies confronting the West*. London: Saqi Books.
- Sjögren, Annick. 1993. *Här går gränsen. Om integritet och kulturella mönster i Sverige och Medelhavsområdet*. Stockholm: Arena.
- Sjögren, Annick. red. 1997. *Language and environment. A cultural approach to education for minority and migrant students*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Sjögren, Annick. 2001. "Den lilla röda stugan i Fittja. Institutionell svenskhet som uteslutande mekanism." i Barbro Blehr. red. *Kritisk etnologi*. Stockholm: Prisma

- Sjögren, Annick. red. 2003. "Intercultural teacher education. The challenges of diversity: Institutional obstacles and possibilities." Symposium vid Södertörns högskola och Mångkulturellt centrum, juni 2002. [www.mkc.botkyrka.se](http://www.mkc.botkyrka.se).
- Sjögren, Annick, Ann Runfors och Ingrid Ramberg. red. 1996. *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Skolverket. 1997. *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisningen för invandrare – en utbildning mellan två stolar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2001. *Utan fullständiga betyg*. Stockholm: Skolverket.
- Södertörns högskola. 2002. *Utbildningsplan för lärarutbildningen*. 2002-06-05.
- WFM (Young Women from Minorities). 2003. *As true as our lives. A study based on interviews with minority young women in Ireland, Italy, Portugal, and Sweden*. Budapest: European Youth Centre, Council of Europe.
- Zamel, Vivian och Ruth Spack. red. 1998. *Negotiating academic literacies. Teaching and learning across languages and cultures*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.



## Författarna

*Li Bennich-Björkman*, docent i statskunskap, är verksam vid Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.

*Karin Borevi*, fil. dr i statskunskap, är sekreterare i Integrationspolitiska maktutredningen och verksam vid Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.

*Nihad Bunar*, fil. dr i sociologi, är verksam vid Södertörns högskola och Polishögskolan i Stockholm.

*Marie Carlson*, fil. dr i sociologi, är verksam vid Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.

*Joakim Palestro*, fil. mag. i etnologi, arbetar som utredare på Högskoleverket.

*Ann Runfors*, fil. dr i etnologi, är verksam vid etnologiska institutionen, Stockholms universitet.

*Annick Sjögren*, docent i etnologi, är verksam vid Södertörns högskola.

*Crister Skoglund*, fil. dr i idéhistoria, är verksam vid Södertörns högskola.

*Per Strömblad*, fil. dr i statskunskap, är sekreterare i Integrationspolitiska maktutredningen och verksam vid Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.



# Statens offentliga utredningar 2004

---

## *Kronologisk förteckning*

1. Ett nationellt program om person-  
säkerhet. Ju.
2. Vem tjänar på att arbeta? Bilaga 14 till  
Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
3. Tvång och förändring. Rättssäkerhet,  
vårdens innehåll och eftervård.  
+ Bilagor. S.
4. Förnybara fordonsbränslen.  
Nationellt mål för 2005 och hur  
tillgängligheten av dessa bränslen kan  
ökas. M.
5. Från klassificering till urval. En  
översyn av Totalförsvarets pliktverk.  
Fö.
6. Översyn av personuppgiftslagen. Ju.
7. Ledningsrätt. Ju.
8. Folkbildning och lärande med ITK-  
stöd – en antologi om flexibelt lärande  
i folkhögskolor och studieförbund. U.
9. Bokpriskommissionens fjärde del-  
rapport. Det skall vara billigt att köpa  
böcker och tidskrifter IV. Ku.
10. Rätten till skadestånd enligt  
konkurrenslagen. N.
11. Sveriges ekonomi – utsikter till 2020.  
Bilaga 1–2 till Långtidsutredningen  
2003/04. Fi.
12. Patientskadelagen och läkemedels-  
försäkringen – en översyn. S.
13. Samhällets insatser mot hiv/STI  
– att möta förändring. S.
14. Det ofullständiga pusslet. Behovet  
av att utveckla den ekonomiska  
styrningen och samordningen när det  
gäller länsstyrelserna. Fi.
15. Tolkförmedling. Kvalitet registrering  
tillsyn. Ju.
16. Digital Radio. Ku.
17. Turistfrämjande för ökad tillväxt. N.
18. Brottsförebyggande kunskaps-  
utveckling. Ju.
19. Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
20. Genetik, integritet och etik. S.
21. Egenförsörjning eller bidrags-  
försörjning? Invandrarna, arbets-  
marknaden och välfärdsstaten. Ju.
22. Allmänhetens insyn i partiets och val-  
kandidaternas intäkter. Ju.
23. Från verksförordning till myndighets-  
förordning. Fi.
24. Utlandstjänstens villkor. Arbetsvillkor,  
ersättningsystem och skatteregler för  
statligt anställda under utlandsstatione-  
ring. UD.
25. Informera om samhällets säkerhet. Fö.
26. Arbetstid vid vägtransporter – förslag  
till ny lag. N.
27. En Ny Doktorsutbildning – kraft-  
samling för excellens och tillväxt. U.
28. Hyressättning av vissa ändamåls-  
byggnader. Fi.
29. Tre vägar till den öppna högskolan. U.
30. Folkbildning i brytningstid  
– en utvärdering av studieförbund och  
folkhögskolor. U.
31. Flyktingskap och könsrelaterad för-  
följelse. UD.
32. Informationssäkerhet i Sverige och  
internationellt – en översikt. Fö.
33. Kunskap för integration. Om makt i  
skola och utbildning i mångfaldens  
Sverige. Ju.

# Statens offentliga utredningar 2004

---

## Systematisk förteckning

### **Justitiedepartementet**

---

- Ett nationellt program om personsäkerhet. [1]  
Översyn av personuppgiftslagen. [6]  
Ledningsrätt. [7]  
Tolkförmedling. Kvalitet registrering tillsyn. [15]  
Brottsförebyggande kunskapsutveckling. [18]  
Egenförsörjning eller bidragsförsörjning? Invandrarna, arbetsmarknaden och välfärdsstaten. [21]  
Allmänhetens insyn i partiets och valkandidaters intäkter. [22]  
Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige. [33]

### **Utrikesdepartementet**

---

- Utlandstjänstens villkor. Arbetsvillkor, ersättningssystem och skatteregler för statligt anställda under utlandsstationering. [24]  
Flyktingskap och könsrelaterad förföljelse. [31]

### **Försvarsdepartementet**

---

- Från klassificering till urval. En översyn av Totalförsvarets pliktverk. [5]  
Informera om samhällets säkerhet. [25]  
Informationssäkerhet i Sverige och internationellt – en översikt. [32]

### **Socialdepartementet**

---

- Tvång och förändring. Rättssäkerhet, vårdens innehåll och eftervård.  
+ Bilagor. [3]

- Patientskadelagen och läkemedelsförsäkringen – en översyn. [12]  
Samhällets insatser mot hiv/STI – att möta förändring. [13]  
Genetik, integritet och etik. [20]

### **Finansdepartementet**

---

- Vem tjänar på att arbeta? Bilaga 14 till Långtidsutredningen 2003/04. [2]  
Sveriges ekonomi – utsikter till 2020. Bilaga 1–2 till Långtidsutredningen 2003/04. [11]  
Det ofullständiga pusslet. Behovet av att utveckla den ekonomiska styrningen och samordningen när det gäller länsstyrelserna. [14]  
Långtidsutredningen 2003/04. [19]  
Från verksförordning till myndighetsförordning. [23]  
Hyressättning av vissa ändamålsbyggnader. [28]

### **Utbildningsdepartementet**

---

- Folkbildning och lärande med ITK-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund. [8]  
En Ny Doktorsutbildning – kraftsamling för excellens och tillväxt. [27]  
Tre vägar till den öppna högskolan. [29]  
Folkbildning i brytningstid – en utvärdering av studieförbund och folkhögskolor. [30]

### **Kulturdepartementet**

---

- Bokpriskommissionens fjärde delrapport. Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter IV. [9]  
Digital Radio. [16]

### **Miljödepartementet**

---

Förnybara fordonsbränslen. Nationellt mål för 2005 och hur tillgängligheten av dessa bränslen kan ökas. [4]

### **Näringsdepartementet**

---

Rätten till skadestånd enligt konkurrenslagen. [10]

Turistfrämjande för ökad tillväxt. [17]

Arbetsvid vid vägtransporter – förslag till ny lag. [26]

