

SKOLAN GÖR SKILLNAD

Etnicitet och institutionell praktik

Sabine Gruber



Linköpings universitet
FILOSOFISKA FAKULTETEN

Linköping Studies in Arts and Science No. 387

Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier

Linköping 2007

Vid filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet bedrivs forskning och ges forskarutbildning med utgångspunkt från breda problemområden. Forskningen är organiserad i mångvetenskapliga forskningsmiljöer och forskarutbildningen huvudsakligen i forskarskolor. Gemensamt ger de ut serien Linköping Studies in Arts and Science. Denna avhandling kommer från Tema Etnicitet vid Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.

Distribueras av:
Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Sabine Gruber

Skolan gör skillnad

Etnicitet och institutionell praktik

Upplaga 1:1

ISBN: 978-91-85715-21-3

ISSN 0282-9800

© Sabine Gruber och Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier
Layout och omslag: Monika Samuelsson och Dennis Netzell
Tryck: UniTryck, Linköping, 2007

FÖRORD

Forskning beskrivs ofta som ett ensamt arbete och bitvis, i stunder då jag känt mig ensam med mitt material, min text, mina grubblerier och mina tvivel, är det precis så jag upplevt det. Samtidigt är det bara den ena sidan, för jag tror att all forskning vid sidan om ensamarbetet även präglas av gemenskap och kollektivt arbete, att det rentav skulle åstadkommas ganska lite forskning om inte varje forskare också var omgiven av kollegor som generöst delade med sig av insiktsfulla och kreativa tankar och därigenom bidrog till att driva arbetet framåt. Så har det i alla fall varit för mig. Längs vägen med den här studien har det funnits många människor som på olika sätt bidragit med sin kunskap, sitt engagemang och sin närvaro och utan vars stöd jag är övertygad om att jag aldrig förmått fullfölja den. Till alla er vill jag rikta ett stort och innerligt tack. Några av er vill jag också särskilt nämna.

Först och främst vill jag tacka alla Er som arbetade i den skola som denna studie baserar sig på, utan er frikostighet hade detta projekt aldrig varit möjligt. Varken ni eller jag kunde överblicka vad min fältstudie skulle mynna ut i när jag första gången kom till skolan, men ni vågade ändå släppa in mig i ert arbete. Tack för Ert mod och alla erfarenheter och funderingar som Ni delat med er av. Min förhoppning är att jag med denna bok ska kunna bidra med några nya infallsvinklar i ert fortsatta arbete.

Nästa tack går till min handledare Erik Olsson som väglett mig hela vägen genom arbetet med avhandlingen. Det har blivit många samtal och mycket text att kommentera genom åren. Tack Erik för din omsorgsfulla läsning och ditt stöd! Jag vill också rikta ett tack till Aleksandra Ålund som handledde mig under de första åren. Förutom mina handledare är det många andra vid tema Etnicitet som följt mig i arbetet med avhandlingen och bidragit med sitt engagemang. Ett särskilt tack går till Anna Bredström och Riikka Norrbacka-Landsberg, som bidragit med så många värdefulla synpunkter och uppmuntran, feministisk inspiration, spännande samtal om etnografi och sist men inte minst vänskap. Tack Anna och Riikka! Jag vill även rikta ett tack till alla andra kollegor som genom samtal och sin närvaro berikat doktorandtillvaron: Alireza Bethoui, Magnus Dahlstedt, Christina Johansson, Khalid Khayati, Josefina Sysner, Catarina Lundqvist, Tünde Puskas och Henning Süssner.

Jag vill också rikta ett stort tack till dem som i samband med olika seminarier opponerat eller på annat sätt bidragit med viktiga kommentarer och konstruktiv kritik. Tack Annika Rabo, Ann-Carita Edvaldsson, Marianne Winther Jörgensen, Peo Hansen, Rune Johansson, Anna-Liisa Närvänen, Els-Marie Anbäcken, Saffan Larsson och Ingemar Grandin. Ett särskilt tack till Diana Mulinari som kommenterat ett flertal av mina texter och med både skärpa och entusiastiskt stöd fört mig framåt i arbetet. Ett varmt tack Diana för ditt engagemang!

Det går knappast heller att skriva en avhandling utan teknisk och administrativ support. Tack Hamid Gharakhani, Slave Saveski och Jafar Asadi för fenomenal dataservice och ert tålamod med en som inte förstår sig på datorns finesser. Tack också till Eva Rehnholm för all hjälp genom åren!

Kerstin Johansson, Magnus Johansson, Lennart Sturesson och Jörgen Nissen har korrekturläst stora delar av texten. Tack för er värdefulla insats!

Det kostar även pengar att bedriva forskning och Integrationsverket har finansierat min doktorandtjänst, stort tack för att ni därmed möjliggjorde detta projekt.

Så till er som står mig allra närmast. Helt underbara och fantastiska Lisa, Alva och Jens, som tålamodigt funnit i er att ha en alltmer frånvarande mamma som blivit uppslukad av sitt avhandlingsarbete och bara glömer allt som man säger och knappt ens förmår lyssna. Jag längtar efter att bara vara tillsammans med er. Och allra sist, Jörgen tack för allt! Utan ditt oerhörda stöd hade jag inte fixat det här.

Linköping mars 2007

Sabine Gruber

INNEHÅLL

PROLOG	9
1. INLEDNING.....	11
Vägen till syftet och frågorna	11
<i>Preciserat syfte och frågeställningar</i>	13
Skillnad som konstruktion	14
<i>Skillnad som social relation</i>	15
Etnicitet med fokus på maktrelationer	16
<i>Etnicitet i samspel med klass och kön</i>	18
Kultur, nation och rasifiering.....	21
Varför skolan?	23
<i>Den gemensamma grundskolan och dess politiska visioner</i>	24
<i>Etnicitet ersätter klass</i>	25
<i>Etnicitet – ett frånvarande perspektiv i svensk skolforskning</i>	27
Skolan som en institutionell praktik.....	29
<i>Mikro, makro och institutionalisering</i>	29
Forskningssammanhang.....	32
<i>Mångkulturell skola och utbildning i svensk kontext</i>	33
<i>Utbildningsforskning i brittisk kontext med fokus på rasism</i>	35
<i>En kritisk förståelse av etnicitet i svensk kontext</i>	37
Skola i en medelstor stad	38
Bokens disposition	40
2. POSITIONERAD FORSKARE	41
Deltagande observationer och intervjuer	43
<i>Etiska överväganden</i>	44
<i>Intervjuer</i>	45
Tillträde till fältet och samtycke.....	47
Engagemang och subjektivitet	49
<i>Identifierad som ”svensk”</i>	50
Fältanteckningar	51
Det empiriska materialet.....	53
Analys och skrivprocess	55
Om texten	58

3. VARDAG OCH VILLKOR I CENTRUMSKOLAN.....	61
En tvetydig inkludering	63
En förändrad styrning av skolan	65
<i>Att arbeta mot mål</i>	66
Konkurrens och rykte.....	68
<i>Invandrare inte användbart som konkurrensvärde</i>	71
Mediala bilder och Centrumskolan	73
<i>Mätbara resultat</i>	74
Problemdefinierad eller eftertraktad som elev?	76
En invandratät skola eller en internationell skola	78
En tvärsnittsskola	80
<i>En lagom blandning</i>	82
Skolans anställda	84
<i>Olika men etniskt homogena</i>	85
<i>Jag känner mig som en inkräktare</i>	87
4. SKILLNADEN SOM TUDELAR	89
Direktiv om mångkulturellt perspektiv blir mångkulturella temadagar ...	91
Att åskådliggöra en kulturell bakgrund	93
<i>Kulturer i harmoni</i>	94
<i>Upptäcka, kartlägga och representera</i>	95
<i>Berikande kultur</i>	97
Att representera en nation	98
<i>Är det möjligt att själv välja hemland?</i>	99
Svårt att få med det mångkulturella.....	102
Ett festligt skådespel	102
Kultur- och invandrareexperter.....	105
<i>Ett engagemang försett med pondus</i>	106
Därför att dom har det i sig.....	108
Etniskt kodade arbeten.....	109
<i>Specifik men rangordnad kunskap</i>	111
<i>En tudelad elev- och personalgrupp</i>	112
5. KULTUR OCH KLASS SOM SÄRSKILJARE	113
Geografiska områden görs till sociala områden	114
<i>Två upptagningsområden, två elevgrupper och två föräldragrupper</i> ..	117
Klassosäker lärarkår.....	120

Klass eller kultur.....	122
<i>Klass både osynliggjort och närvarande</i>	124
Var för sig i matsalen.....	127
Det är viktigt att blanda eleverna	130
Det funkar bara i klassrummet.....	134
<i>Det är ganska naturligt att de inte umgås med varandra</i>	134
<i>Skilda villkor utan att det är tänkt så</i>	136
6. I SKUGGAN AV EN VÄLMENANDE TOLERANS	139
I tystnadens hägn.....	141
Det är lite känsligt kan man säga	142
En självbild av tolerans	144
<i>En självbild som krackelerar</i>	146
I den affären handlar jag aldrig mer	147
<i>Att eftersträva skydd mot ett rasistiskt samhälle</i>	150
Med blicken vänd mot andras agerande.....	151
<i>Precis som vi är de vana vid skillnader</i>	152
Ett misslyckat studiebesök	152
<i>Med ambition att motverka fördomar</i>	153
<i>Elevernas attityder och fördomar i skolpersonalens blickfång</i>	155
<i>En fråga om tid?</i>	156
Toleransens skiljelinjer.....	158
<i>Man ser ju tydligt vem som är rom</i>	159
<i>Ett eget ansvar för det som händer</i>	160
<i>Tolerans i relation till vem och vad?</i>	161
7. ETNICITET OCH KÖN TVINNAS SAMMAN	164
Ursäkta! Jag vet att man inte ska säga så	166
<i>Farliga och mörka män</i>	167
Kungar och kronprinsar i korridoren	168
Så skapas en invandrarkille	170
<i>Man kan inte vara en snäll fröken</i>	171
<i>Verbal eller fysisk styrka</i>	173
<i>En ambivalens spåras</i>	174
En relation som tar slut.....	175
De leopardmönstrade trosorna.....	176
<i>Yngre och äldre kvinnliga lärare och "invandrarkillar"</i>	178
<i>Problematisk och charmig</i>	179

Uppmärksammas som osynlig	180
Uringat linne som markör för emancipation	183
<i>Ett bemötande som tudelar</i>	185
Att vara tjej på fel sätt.....	187
Närvaro genom synlighet eller osynlighet	188
8. OLIKA MYCKET INVADRARE OCH SVENSK.....	191
Variationer.....	191
<i>Att passera som svensk</i>	192
Ett spektra av relationer	194
Viljan till tolerans och frånvaro av maktperspektiv	195
Parallella och överlappande policy	197
<i>Kulturell mångfald och universiella värden</i>	197
Ett svårfångat vi.....	199
Handlar det om rasism.....	201
SUMMARY	203
REFERENSLISTA.....	208

PROLOG

Bland de lärare som arbetade i Centrumskolan var det en allmänt förekommande uppfattning att eleverna från skolans två geografiska upptagningsområden, Eken och Centrum, var väldigt olika och att olikheterna var av sådant slag att de gav återverkningar i skolarbetet. Eleverna från Ekenområdet beskrevs vanligtvis som ambitiösa och välmotiverade i sina studier, medan eleverna från Centrumområdet förknippades med ett ganska klen skolintresse och ofta omtalades som problematiska och svårhanterliga. Ett annat sätt att beskriva skillnader var att definiera eleverna som antingen svenska elever eller invandrarelever. Den skillnad som då ofta lyftes fram handlade om att ”det blir mera tungt med invandrareleverna från Centrum” och att det är ”lindrigare att ha ekenelever”, som Hanna, en av skolans lärare uttryckte sig. Kategoriseringar som invandrare, svensk, ekenelev eller centrumelev tillskrevs alltså betydelse och de var återkommande i de elevindelningar som praktiserades av skolans personal.

I motsats till Hannas kommentar om att det blir tyngre med eleverna från Centrum, fanns det lärare som omvänt hävdade att de tyckte det var roligare att arbeta med ”struleleverna och invandrareleverna från Centrum”, än med de ”präktiga medelklasseleverna från Eken”. Sverker, också han lärare, menade att skolans invandrarelever var spontana ”det händer alltid något runtomkring dom, det blir faktiskt roligare när dom finns med på lektionerna”, som han uttryckte det. Sverkers kollega Britt, som var klassföreståndare för 7B, konstaterade i sin tur att hon bara hade en enda invandrartjej i sin klass, men att hon så när glömt bort det eftersom eleven smält in så bra i klassen. Med ett stänk av förvåning i rösten berättade Britt för mig att den här tjejen var som en av alla andra ”svenska” tjejer i klassen och att hon inte längre betedde sig som en ”invandrare”. Något snarlikt gav Gun uttryck för när hon beskrev en av sina elever som en ”ovanlig romsk elev”. I detta fall handlade det ovanliga om att eleven var mån om sitt skolarbete, att han läste sina läxor och gjorde goda skolprestationer, vilket inte alls förknippades med romer. Tvärtom betraktades dessa elever som besvärlig elevgrupp, såväl av Gun som många andra av skolans anställda.

De här lärarkommentarerna är från en skola där jag bedrivit etnografiska fältstudier under drygt ett läsår och följt Hanna, Sverker, Britt, Gun

och deras kolleger i arbetet med eleverna. Deras sätt att prata om eleverna illustrerar en intressant företeelse i skolan som handlar om att elever framställs på olika sätt i relation till skolsammanhanget, kopplat till föreställningar om bland annat kulturskillnader, kön, olika bostadsområden och klassbakgrund. Det kan också beskrivas som att lärarna gör skillnader via dessa resonemang och det är konstruktioner av sådana skillnader som jag undersöker närmare i den här studien.¹

¹ Alla namn på personer och platser i studien är av anonymitetsskäl fingerade.

Kapitel 1

INLEDNING

Sättet att prata om och urskilja olika elever som jag beskrev i prologen är nog ganska vanligt i skolans värld och inte unikt för Centrumskolan. Elevindelningar av detta slag är knappast heller slumpmässiga utan tycks vara sammankopplade med skolans institutionella uppdrag genom att de berättar något om lärarnas undervisning och om de förväntningar som de riktar mot eleverna. De ger något av en förklaring till varför vissa elever uppfattas prestera bra i sitt skolarbete, medan andra inte gör det. Det innebär en skillnad att prata om elever som medelklasselever, invandrarelever, strulelever eller en ovanlig romsk elev. Prologens lärarkommentarer talar även för att etnicitet spelar en väsentlig roll för skolpersonalens sätt att prata om och förstå eleverna och det är detta jag kommer att undersöka i den här studien. Närmare bestämt intresserar jag mig för hur etnicitet blir centralt för de sociala relationer som tar form i skolan. För att inte gå händelserna i förväg börjar jag med att backa tillbaka i forskningsprocessen, till en redogörelse för hur den här studien vuxit fram.

Vägen till syftet och frågorna

När jag först kom till Centrumskolan var mitt sikte inställt på att undersöka hur etnisk och nationell identitet konstrueras i skolan. Jag ville undersöka hur till exempel bosnisk, kurdisk, arabisk eller annan etnisk identitet blir till i olika skolsammanhang. Detta intresse för etnisk identitet och etniska grupper med vilket jag närmade mig forskningsfältet var färgat av tidigare studier i vilka antropologer undersökt hur etniska gränser konstrueras och hur människor utifrån detta inkluderas respektive exkluderas i etniska grupper (se t ex Barth 1994, Eidhem 1994, Blom 1994). Utifrån en förståelse av etnicitet som en social och grundläggande kategori för hur människor organiserar sina interaktioner med varandra (Barth 1994), tänkte jag alltså studera processer i skolans praktik som genererar och upprätthåller etniska grupper och gränsdragningar.

Efter att ha vistats i skolan en tid blev det emellertid tydligt för mig att skolpersonalen i sitt tal om och handlande gentemot eleverna sällan på detta direkta sätt använde sig av vad jag uppfattar som etniska identiteter,

med vilka de sammanförde eleverna. Istället mötte jag en rad beskrivningar, tankegångar och sätt att dela in eleverna som i prologen. De som arbetade i skolan talade alltså snarare om ekenelever och centrumelever eller om invandrarelever och svenska elever. De identifierade sina elever som strulelever, kungar i korridoren, studiemotiverade, trevliga, ambitiösa och så vidare. Jag insåg att de epitet med vilka Centrumskolans elever kopplades samman inte bara var många, de var även omväxlande och de var laddade med betydelser för den dagliga skolverksamheten. En ekenelev uppfattades alltså annorlunda än en centrumelev och en så kallad strulelev sågs som den ambitiösa elevens motpol, medan en invandrartjej uppfattades vara något helt annat än en svensk tjej. Det verkade inte heller vara helt givet att exempelvis en elev identifierad som invandrarelev i ett sammanhang också betraktades så i alla andra sammanhang, kategoriseringarna verkade snarare variera med sammanhanget.

Primärt var det alltså inte en mångfald etniska identiteter som tycktes ta form i det dagliga skollivet, inte heller etniska eller nationella gränser som i exempelvis Fredrik Barths mening. De gränser som iscensattes i skolpersonalens arbete med eleverna var snarare knuten till vem som identifierades som ”svensk” respektive ”invandrare”. Den skiljelinje som markerades verbalt och i handling var således mellan dem som urskiljdes som svenska respektive icke-svenska baserat i föreställningar om likt och olik. Vägledande för denna indelning var en idé om annorlundahet som ofta verkade vara förbunden med föreställningar om en ”annan kultur”.

Från den ostyrighet jag först upplevde vad det gäller skolpersonalens kategoriseringar av eleverna, väcktes så småningom en nyfikenhet på den skillnadspraktik som tog form i det dagliga skollivet. Det vill säga ett intresse för de föreställningar och handlingar som ledde fram till att elever särskiljdes utifrån att de uppfattades vara olika. Framförallt blev jag intresserad av differentieringen svenskar/invandrare, eftersom eleverna i många av de diskussioner som fördes antingen figurerade som svenska elever eller invandrarelever. Även om det inte alltid var helt uppenbart och vid varje tillfälle uttrycktes i explicita termer av svenskar och invandrare, så var det ändå denna tankefigur som i många sammanhang tycktes genomsyra och ligga till grund för såväl resonemangen om eleverna som den dagliga organisationen av arbetet.

Mot bakgrund av dessa iakttagelser ter det sig även rimligt att konstatera att skolans personal inte i första hand är involverad i ett skapande av etniska grupper, utan snarare i en praktik som producerar svenskar och invandrare. Däremot spelar etnicitet en central roll för hur elever särskiljs och vilka elever som görs till svenskar respektive invandrare i skolan.

Mina sammantagna erfarenheter från fältstudien har gjort det angeläget för mig att komma till klarhet beträffande i vilka sammanhang, och i relation till vad, som särskiljandet aktiveras. Det vill säga när kategoriseringen svensk elev respektive invandrarelev tillskrivs betydelse i det vardagliga

skollivet. Resultatet av detta är att studiens forskningsfokus efterhand förskjutits mot att undersöka det särskiljande som är förbundet med kategoriseringen svenskar och invandrare. Hur och när särskiljs eleverna? Vem identifieras som svensk respektive invandrare i skolan? Vad ligger till grund för den praktik som formar kategorierna svensk och invandrare? Hur görs skillnader och i vilka sammanhang sker detta?

Preciserat syfte och frågeställningar

Rekonstruktionen av vägen till studiens syfte och frågeställningar landar i ett övergripande syfte att undersöka hur etnicitet produceras och upprätthålls i sociala relationer och då särskilt i en institutionell kontext som skolan. Studiens mer specifika syfte är att undersöka hur föreställningar om till exempel kultur och ursprung får en central roll i skolans vardagliga praktik och hur etnicitet därmed görs till en grundläggande kategori för skolans sociala organisation. Med detta riktas intresset också mot vilka referenser som används för att markera skillnader i skolan och vilka föreställningar som kommer till uttryck i sådana sammanhang. I studien blir det uppenbart att skolan såväl som det övriga samhället även rymmer andra typer av relationer, som är relaterade till exempelvis klass och kön och ger upphov till en social komplexitet och variation. En ambition är därför också att undersöka hur etnicitet samspelar med andra typer av relationer, särskilt kön och klass. Vilka omständigheter ligger till grund för skolpersonalens differentiering av eleverna? Hur blir etnicitet men också klass och kön centrala markörer för att särskilja eleverna? Vilka förväntningar riktar skolpersonalen mot sina elever utifrån detta? Och hur förstår de sina elever som invandrare och svenskar i relation till andra möjliga identiteter? Detta undersöker jag genom att studera hur skolpersonalen resonerar och handlar i relation till idéer om kultur och mångkulturalism, nationell bakgrund, elevers skolprestationer, olika bostadsområden, tolerans, föreställningar om kön och förståelse av klass.

Det fortsatta kapitlet är upplagt så att jag närmast presenterar studiens teoretiska utgångspunkter. Därefter argumenterar jag för varför just skolan utgör en angelägen institution och verksamhet för en studie som denna. Detta följs av ett avsnitt där jag behandlar min teoretiska förståelse av skolan som en institutionell praktik. Efter detta redogör jag för studiens forsknings-sammanhang, varpå jag avslutar kapitlet med att diskutera mitt val av skola.

Skillnad som konstruktion

Uppmärksamheten är alltså i stor utsträckning koncentrerad till skillnader som skapas i relation till skolans elever, men hur förstår jag då skillnader och vad menar jag med att skillnader skapas? Låt mig börja med att säga att studien vilar på en socialkonstruktivistisk grund, vilket innebär att jag uppfattar skillnader som något som görs socialt. Skillnader är i den meningen ett resultat av föreställningar, sociala interaktioner och social praktik (Berger & Luckman 1998). Mer konkret handlar det om sätt att handla, reflektera över, förstå och definiera den sociala världen. En skillnad är i den bemärkelsen inte något redan existerande, fixerat, en egenskap eller något som människor av biologiska skäl har, utan snarare något som individer tillskrivs eller associeras med. En självklar utgångspunkt är därför också att människor inte *är* svenskar eller invandrare i en egentlig bemärkelse, men att det däremot finns gott om idéer som säger att så är fallet. När sådana idéer omsätts i handling och klassificering uppstår dock sådana kategorier. Individens handlande präglas alltså av tankar om att vissa människor verkligen är svenska, medan andra inte är det. Grundläggande för min förståelse är att den skillnad som markeras genom denna indelning har betydelse för de interaktioner som tar form. Eller för att vara mer konkret, att det har betydelse för eleverna och påverkar deras konkreta tillvaro i skolan. Och jag vill alltså undersöka hur dessa skillnader skapas och vidmakthålls.

Med utgångspunkt från sociologen Stuart Halls (1997) diskussion om representation, förstår jag skillnader som relationellt och kontrastivt skapade. Det vill säga att skillnad skapas i relation och kontrast till det som uppfattas vara annorlunda eller avvikande, varigenom sociala differentieringar genereras och upprätthålls. Exempelvis att elever utifrån skolpersonalens antaganden om skillnader, eller den praktik som tar form i skolan, särskiljs och betraktas som endera så kallade svenska elever eller invandrarelever. Kännetecknande för skillnadskonstruktioner av detta slag är att de markerar, pekar ut, särskiljer och benämner det som uppfattas vara annorlunda. Medan dess motpol är det som uppfattas vara självklart eller normalt och sällan benämns eller ens omtalas, vilket i mitt material bland annat tar sig uttryck i att skolpersonalen betydligt oftare talar om invandrarelever än svenska elever. Skillnaden utgörs alltså av det som uppfattas falla utanför normen. Centralt för dessa skillnadskonstruktioner är också att individen inte förstås utifrån sig själv, utan i relation till en rad andra identiteter som hon eller han uppfattas skilja sig från. Studiens uppmärksamhet riktas således mot hur skolans personal dels föreställer sig och reflekterar kring skillnader, dels hur de med utgångspunkt från detta hantear och särskiljer eleverna. Därmed är inte heller diskussioner om huruvida skillnader finns och hur de i så fall ser av intresse för min studie, utan snarare hur skillnader representeras och av vem (Brah 1993).

Skillnad som social relation

Den postkoloniala teoretikern Avtar Brah (1993, 1996) har utvecklat fyra sätt att förstå och analysera skillnad; som erfarenhet, som social relation, som subjektivitet och slutligen som identitet. Eftersom jag intresserar mig för sociala praktiker är det framförallt skillnad som social relation jag ser som intressant för denna studie. Brahs förståelse av skillnad som social relation sätter fokus på de sätt som skillnad görs genom att ekonomiska, kulturella och politiska diskurser samt institutionella praktiker, konstitueras och organiseras till systematiska relationer (1996:117). Lite förenklat kan sägas att skillnader enligt detta både skapas och upprätthålls via ett fortlöpande samspel mellan struktur och handlande. Jag vill dock markera att systematiska relationer i detta sammanhang inte enbart syftar på något helt förutsägbart. Brah uttrycker det snarare som "systematicity across contingencies" (ibid) och vill med detta understryka att även systematiken omfattar ett mått av oförutsägbarhet, förändring och tillfällighet. Att göra skillnad handlar, enligt Brah, inte bara om att kategorisera människor, det handlar också i hög grad om att de differentieringar som görs får en materiell betydelse för dem som blir föremål för skillnadsgörandet.

En praktik som särskiljer människor som svenskar och invandrare är inte ett oförargligt eller banalt sätt att dela in människor, även om det vid en första anblick möjligen kan te sig så. Som jag kommer att belysa efterhand har denna kategoriseringspraktik en både konkret och verklig betydelse för de individer som omfattas av den, vilket också aktualiserar de maktrelationer som är förbundna med den sociala ordning som detta producerar och befäster. Omständigheter för konstruktioner av gruppidentiteter produceras, som Brah framhåller, via såväl historiska som samtida variationer av materiella omständigheter och kulturella praktiker och som Brah poängterar har maktrelationers historiska variationer och dess artikulering på makro- och mikronivå formats av både rasism och klassrelationer. Brahs diskussion om skillnad som social relation erbjuder verktyg, för att undersöka och förstå hur uppfattningar om människors olikheter tar form i skolans vardag, genom att det inte låser analysen till skolans lokala organisation. Det gör det möjligt att länka skolans sociala ordnande av relationer till andra sfärer av social formering. Det aktualiserar även frågor om i vad mån antaganden om skillnader ligger till grund för bekräftelser av olikheter eller till grund för mekanismer som exkluderar och diskriminerar (Brah 1999). Till exempel kan man fråga sig om och i så fall på vilket sätt skolan skapar och upprätthåller processer av inkludering respektive exkludering? Det väcker också funderingar om i vad mån kategoriseringen svenskar och invandrare åter speglar en välfärdspolitik i omvandling.²

² Se Lindberg (1999) för en analys av välfärdspolitikens idéutveckling, ideologiska premisser, de förändringar som välfärdsstaten genomgått under senare tid och hur

Etnicitet med fokus på maktrelationer

Studiens intresse för skillnader och sociala differentieringar handlar inte om skillnader per se, inte heller vilka differentieringar som helst, eller hur sådana görs i största allmänhet. Som jag redan pekat ut är etnicitet en central aspekt i de skillnadskonstruktioner som står i fokus för analysen.

Antropologen Fredrik Barth, som jag redan nämnt, är en forskare som tidigt beskrev etnicitet som något konstruerat, mer precist en konstruerad gemenskap (Barth 1994). Detta utgör också en grundläggande utgångspunkt för min förståelse av etnicitet. En viktig och central aspekt av detta är att även om etnicitet är ett konstruerat fenomen så ter det sig som verkligt, framförallt blir det verkligt i sina konsekvenser. Barth hävdade att etnicitet måste ses som uttryck för sociala processer, att etnicitet i grunden är en social organisation av kulturella skillnader och i följd av detta en aspekt av sociala relationer. Barth menade med andra ord att etnicitet måste förstås som situationsbundet och något som via förhandling fortlöpande skapas och återskapas. Vad som framförallt intresserat Barth är, som jag redan varit inne på, hur etniska gränser skapas, förändras och upprätthålls och hur detta sker via markörer och symboler som signalerar medlemskap i en etnisk grupp, exempelvis språk, kultur och ritualer. Ur Barths perspektiv är det alltså framförallt gränserna och inte det som finns innanför dessa som är angeläget att undersöka. Denna förståelse av etnicitet har tveklöst haft stort inflytande i såväl svensk som internationell etnicitetsforskning.

Trots dess konstruktivistiska ansats förefaller det dock som om Barths teoretisering av etnicitet, kanske tvärtemot hans intentioner, bidragit till en fortsatt reifiering av etniska grupper som bestående gemenskaper och enheter. Till exempel pekar sociologen Richard Jenkins (1997) på att forskares upptagenhet av etniska gränser riktat det vetenskapliga intresset mot processer som upprätthåller gränser och att etniska grupper i följd av detta närmast tas för givna. Jenkins menar vidare att detta mynnar ut i en förståelse av etnicitet som riskerar att underbetona maktrelationer och strukturella aspekter samt dess betydelse för såväl etnicitetskonstruktioner som sociala formeringar av annat slag. Etnicitet tenderar enligt Jenkins resonerat, att reduceras till identitet och delad kultur där etniska grupper i hög grad förstås och analyseras som kulturellt olika sinsemellan, medan interna skillnader försummas och grupperna därigenom förstås som mer eller mindre kulturellt homogena.³

samhällets marginalisering av svaga grupper under 1990-talet tillförts en tydlig etnisk dimension.

³ Se även Alexander (2006) som pekar på att denna förståelse av etnicitet tydligt återspeglas i forskningens dominans av studier om etniska grupper och minoriteter.

För att kunna göra en analys av hur etnicitet blir centralt för skolpersonalens skillnadskonstruktioner och skapar sociala hierarkier och på samma gång undkomma den begränsning som bland annat Jenkins varnar för, har jag sökt en förståelse av etnicitet som sätter tydligt fokus på att etnicitetskonstruktioner är förbundna med maktrelationer. Bland annat har jag inspirerats av sociologerna Floya Anthias och Nira Yuval-Davis (1996) som i linje med Jenkins menar att förståelsen av etnicitet tenderar att reduceras till identitet eller delad kultur. Anthias och Yuval-Davis är skeptiska till att enbart dessa två faktorer kan förklara etniska gruppers position i samhället.⁴ Ett så pass begränsat etnicitetsbegrepp förmår, som de understryker, varken förklara etniska skillnadskonstruktioner eller hierarkier på ett tillfredsställande sätt. Det är inte heller, som jag ser det, tillräckligt för att analysera den indelning som görs av eleverna i mitt material, som antingen svenska elever eller invandrarelever.

Anthias och Yuval-Davis (1996) betonar vidare att förståelsen av etnicitet varierat beroende på historisk och social kontext, men att den alltid har kretsat kring att människor delas in i olika kollektiv eller gemenskaper, utifrån språk, religion, kultur, utseende, släktskap eller geografiskt ursprung. Via till exempel migration och kolonialisering har etniska kategorier formats på olika sätt. Med exempel från brittisk kontext pekar författarna på hur invandrade människor från Sydasiens beroende på sammanhang omtalas som antingen pakistanier, svarta eller muslimer och därmed omväxlande definieras som en etnisk, rasmässig eller religiös kategori. De ger också exempel på kategoriseringsprincipernas föränderlighet genom att visa hur judar beroende på kontext primärt konstruerats som antingen en religiös, etnisk eller nationell grupp.

Etnicitetsbegreppet förfaller att, som Anthias och Yuval-Davis påtalar, omges av en vaghet, som inte erbjuder möjligheter att på ett tillfredsställande sätt skilja mellan olika klassificeringssystem med mindre än noggranna analyser.⁵ Enligt detta bär etnicitetsbegreppet på en del oklarheter, inte minst med tanke på att det som idag avgränsas som etniska skillnader för inte så länge sedan definierades som rasmässiga skillnader. Exempelvis att det som före 1945 och andra världskrigets förintelsläger betraktades som ras därefter i stor utsträckning har kommit att definieras som etnicitet (Anthias & Yuval-Davis 1996, Jenkins 1997). Etnicitetsbegreppet riskerar därmed också att skymma de maktrelationer som är förbundna med olika indelningssystem.

Enligt en del forskare (t ex de los Reyes & Molina 2003a, Hervik 2004a) speglar denna förändring i begreppsanvändningen – där många

⁴ Se även Brah (1999) för en liknande kritik.

⁵ Se även Hylland Eriksen (1993) för en diskussion om ras- respektive etnicitetsbegreppet och relationen dem emellan.

verkar föredra etnicitetsbegreppet framför ras – en förskjutning från ett belastat begrepp till ett ”mjukare” (Tsolidis 2001:13) sådant. Det vill säga att förändringen snarare är av en begreppslig karaktär än social och att de processer av exkludering, marginalisering och underordning som tidigare varit förknippade med biologisk rasism följer liknande mönster än i dag, men då ofta analyseras inom ramen för etnicitet.

Genom en redogörelse av rasismens historia visar rasismforskaren David Theo Goldberg (1993, 1994) hur rasism och rasistiska relationer genomgår en ständig transformering i takt med samhällets förändring. Rasism som fenomen är, som Goldberg betonar, alltid en produkt av en specifik historisk, politisk, ekonomisk och social kontext. Därför måste också rasism förstås i plural och inte monolitiskt. Goldberg visar också att den vetenskapligt legitimerade rasläran, som delade in mänskligheten i olika biologiska raser, numera transformerats till vad han och många andra definierar som en kulturell rasism. Istället för att människor underordnas och marginaliseras utifrån idéer om skilda biologiska raser, sker detta idag med utgångspunkt från föreställningar om kulturellt betingade skillnader och att människor uppfattas vara fastlåsta i ”sin kultur”. En viktig poäng i Goldbergs resonemang är att kulturell rasism görs utifrån liknande hierarkier och tankegodar som tidigare präglat den biologiska rasismen.

I svensk kontext brukar detta även beskrivas som kulturalisering (Schie-rup & Ålund 1991) och avser då att sociala orättvisor och problem i form av exempelvis en högre arbetslöshet bland den invandrade befolkningen än den svenskfödda, etnisk boendesegregation eller sämre skolprestationer bland elever med så kallad invandrarbakgrund, både förklaras och legitimeras utifrån kultur. Mer konkret att de berörda människorna hävdas ha en ”annan” eller ”avvikande kultur” och att det är detta som orsakar deras arbetslöshet, sämre skolprestationer eller andra sociala problem med vilka de brottas.

När jag vill beskriva och analysera hur etnicitet görs till en grundläggande kategori i skolans sociala organisation, så grundar jag min förståelse av etnicitet i de kritiska perspektiv jag diskuterat här, som talar för att etnicitet inte kan frikopplas från tidigare idéer om biologiska raser. Med utgångspunkt från detta intresserar jag mig inte heller enbart för hur etnicitet görs till en skillnad utan också hur det praktiseras som ett sorteringsinstrument, som skapar ojämlika relationer och processer av inkludering och exkludering.

Etnicitet i samspel med klass och kön

Med utgångspunkt från att jag förstår konstruktioner av etnicitet som förbundna med det samtida samhället, dess konflikter och dilemman, menar jag att det inte heller är rimligt att analysera etnicitet isolerat från andra relationer. Konstruktioner av etnicitet opererar, som Anthias och Yuval-

Davis (1996) understryker, genom en rad relationer och situationer varigenom individen involveras på olika sätt, däribland via köns- och klasspositioner. Eller som Brah framhåller, ingen enskild kategori kan vara homogen inom sig.

Working-class women, for instance, compromise very diverse groups of people both within and between societies. Class position signals certain commonalities of location within the social structure but class articulates with other axes of differentiation such as racism, heterosexism or caste in delineating the precise social position of specific categories of women (Brah 1999:131).

Med avstamp i ett interrelaterat synsätt på etnicitet, kön, klass samt andra kategorier och aspekter av sociala relationer, det vill säga ett intersektionellt perspektiv, söker jag analysera variationen i skolpersonalens sätt att benämna eleverna och hur denna inte bara kan förstås i relation till etnicitet, utan också som sammantvinnad med klass- och könsrelationer. Dels genom att elever differentieras som exempelvis invandrarkillar, romska tjejer eller svenska medelklasselever, dels att dessa indelningar varierar och att enskilda elever beroende på sammanhanget kan bli betraktade som antingen invandrarelever, nästan svensk eller en ovanlig rom.

Eftersom begreppet kön har en både social och biologisk betydelse i det svenska språket är det också viktigt att klargöra att kön i denna studie förstås som socialt förmedlat och historiskt föränderligt (Gothlin 1999). Annars brukar ofta begreppet genus signalera det socialt och kulturellt skapade, det vill säga det som tolkas som kvinnligt respektive manligt, medan kön står för det biologiska könet. Samtidigt tycks det vara svårt att dra en absolut gräns mellan kön och genus och inte minst bland nordiska genusforskare tycks många föredra att använda sig av begreppet kön framför genus, även när det rör sig om det icke biologiska könet (ibid).⁶ När jag talar om kön i denna studie syftar det alltså på kön som en produkt av kulturella tolkningar av biologiska könsskillnader och inte enbart något biologiskt.

Nödvändigheten av att inte enbart fokusera etnicitet eller förstå etnicitet, klass och kön som homogena kategorier och relationer påtalas av ekonomhistorikern Paulina de los Reyes och sociologen Diana Mulinari

⁶ Se Gothlin (1999) för en närmare teoretisk genomgång av begreppen kön och genus samt en presentation av de diskussioner som förs inom genusforskningen kring tillämpningen av dessa begrepp samt deras respektive gränser och begränsningar. Ett argument för att tillämpa begreppet kön även för det socialt konstruerade är, enligt Gothlin, att ordet kön i de nordiska språken har en vidare innebörd än det engelska begreppet sex.

(2005).⁷ De höjer ett varnande finger för att uppfatta makt som endimensionellt, strukturellt eller fixerat till en viss uppsättning relationer, såsom klassrelationer eller etniska relationer. En sådan förståelse riskerar inte bara att, som de markerar, leda till att vissa motsättningar ges prioritet och bättre förklaringsvärde än andra. Det riskerar även att leda till normativa positioner, där det redan på förhand ter sig givet vilka typer av överordning respektive underordning som är av central eller perifer betydelse. Intersektionella analyser förmår, som de los Reyes och Mulinari argumenterar, att problematisera hur ”görandet av var och en av dessa kategorier också innehåller ett förhållningssätt inför de andra” (ibid:90). Det vill säga att etnicitetskonstruktioner, som denna studie visar, även rymmer köns- och klassrelationer. Likaväl som konstruktioner av exempelvis kön också kan rymma etnicitet och klass. Etnicitet, kön och klass samspelar dock inte bara med varandra, de kan också stå i motsättning till varandra och ibland är någon av aspekterna viktigare än någon annan (Hägerström 2004). Relationer förbundna med etnicitet, klass och kön opererar således inte kumulativt utan samspelet sker på skilda sätt och producerar därigenom särskilda effekter. När skolpersonalen exempelvis kategoriserade elever som invandrantjejer, så var det inte bara könskategori som var av betydelse. Att kategorisera elever som just invandrantjejer blev snarare viktigt i vissa sammanhang och markerade en position som förmedlade något mer än vad bara en identitet som tjej eller invandrare gjorde. Det berättade också något om hur de identifierades som icke-svenska tjejer.

Antropologen Henrietta Moore (1997:20) bidrar med värdefulla insikter om att vad som på analytisk nivå ter sig fullt möjligt att urskilja som skilda kategorier och relationer kan vara betydligt svårare att iakttä och skilja ut i det levda livet, som snarare kännetecknas av att olika relationer och kategorier flätas samman och går i och ur varandra. Diskrepansen mellan den teoretiska och empiriska nivån i studier som eftersträvar intersektionella analyser, diskuteras även av sociologen Jeanette Hägerström (2004) som menar att de bilder som iakttagelserna på den empiriska nivån frammanar kan se annorlunda ut än vad de gör i teorin. Frånsett dessa analytiska svårigheter menar jag att det ter sig angeläget att fånga det mångfacetterade samspelet som präglar mitt material, för att därmed undgå att producera en fragmenterad eller förenklad bild av det sociala livet i Centrumskolan.

⁷ Se även Lykke (2003) och de los Reyes m fl (2003b) för en diskussion om begreppet intersektionalitet, dess teoretiska perspektiv och tillämpning i svensk feministisk forskning.

Kultur, nation och rasifiering

I boken förekommer också begreppen kultur, nation och rasifiering och min förståelse av dessa begrepp kräver en närmare presentation. Låt mig börja med kulturbegreppet som ofta förekommer i texten både i form av ett empiriskt begrepp, så som det används av skolans personal, och som ett teoretiskt begrepp. Här är det emellertid min teoretiska förståelse av begreppet jag främst avser att redogöra för. Många före mig har avhandlat kulturbegreppets tvetydigheter och hur det på samma gång är både användbart och problematiskt (se t ex Abu-Lughod 1991). Dess användbarhet ligger i att det fångar komplex av delade värderingar och idéer som tar sig uttryck i gemensamma traditioner, livsstilar, tolkningsramar, regler etcetera, som blir styrande för människors beteende och varigenom de skapar mening i sina liv (Hannerz 1983, Geertz 1993). Dess problematiska dimension, som kommer att ägnas mer intresse i denna studie, är som jag redan varit inne på att kultur i det levda livet ofta förstås som något välavgränsat och mer eller mindre statiskt, förknippat med specifika etniska identiteter. Denna aspekt fångas också väl av antropologen Thomas Hylland Eriksen.

För det är inte objektiva kulturskillnader som skapar etniska skillnader och konflikter, utan snarare *ideologier* om att sådana skillnader skall vara viktiga. Själva föreställningen om att nationella eller etniska kulturer finns och har konturer, är skapad av en sådan ideologi (Hylland Eriksen 1999:22).

När skolpersonalen till exempel talar om svensk eller romsk kultur, kulturkrockar eller invandrares kultur, utifrån idéer om avgörande skillnader dem emellan, så tolkar jag det som uttryck för att de agerar inom den ideologi som Hylland Eriksen beskriver. Deras handlande sker med utgångspunkt från en tanke att det finns något som kan liknas vid kulturella mallar, utifrån vilka eleverna och deras beteende görs begripligt. I talet om kultur gestaltas även ofta hur kultur betraktas som något mer eller mindre avgränsat, statiskt och fixerat. Något som människor ”bär med sig” genom livet och naglas fast vid. Redan i min tidigare diskussion om Goldbergs redogörelse av rasismens historiska utveckling var jag inne på att kulturbegreppet blivit ett instrument för att kategorisera och upprätthålla sociala hierarkier. Som Goldberg visar låter sig inte heller dessa differentieringar separeras från de idéer som tidigare var förbundna med konstruktioner av mänskliga raser.⁸

⁸ Se även Abu-Lughod (1991) och Hastrup (1995) för kritiska reflektioner kring antropologins betoning av och särskilda intresse för kulturella distinktioner. Hur kultur utgjort ett centralt verktyg i konstruktioner av ”de andra” och mer eller mindre aningslöst bidragit till att cementera och till och med förstora skillnader, vilka inte heller de

Mer än att skolpersonalens skillnadskonstruktioner baserades i antaganden om kultur, grundades de även i tankar om olika nationella identiteter och att eleverna hade olika "hemländer". Föreställningar som dessa och liknande gör att det krävs ett teoretiskt perspektiv på nationsbegreppet. Med hjälp av Thomas Hylland Eriksen (1993) och Michael Billig (1995) kan resonemang om nationella identiteter och "hemländer" tolkas som sprungna ur en nationalistisk idé vari nationer uppfattas vara något som naturligt existerar. Därmed ses det också som ett självklart sätt att människor kan delas in i skilda nationella identiteter. Precis som etnicitet och/ras är dock även nationer och nationella identiteter resultat av sociala konstruktioner, de är föreställda gemenskaper som Benedict Anderson (1993) formulerar det. Det är alltså idén om nationer som föregår nationsskapandet och inte tvärtom. Skapandet av nationer och nationella identiteter är även de förbundna med ett tänkande om "vi" och "dom", som fungerar både inkluderande och exkluderande (Hylland Eriksen 1993, Billig 1995). Nationer kan sägas existera subjektivt och intersubjektivt och skapas på många skilda grundvalar, såsom gemensamma kulturella drag, värderingar eller språk (Hylland Eriksen 1993). Inte minst i Europa tycks det vara vanligt att föreställa sig att det är språk som ligger till grund för och skiljer nationerna åt (ibid).

Även om nationen är konstruerad är den dock högst reell och som historikern Rune Johansson (1999) konstaterar varken lätt att bryta upp eller förändra. Nationen vidmakthålls på ett effektivt sätt via en rad läroprocesser och rutiner i det vardagliga livet, där skolan ofta pekats ut som en viktig reproducerande arena för idén om nationer och nationella identiteter (ibid). Ett sådant vardagligt, rutinmässigt och ofta omedvetet återskapande av nationen definierar Billig (1995) som "banal nationalism". Billig menar exempelvis att flagghissning kan ses som ett typiskt uttryck för banal nationalism. För, som Billig argumenterar, på samma gång som nationella flaggor inte ägnas någon större uppmärksamhet, där de syns hissade utanför offentliga byggnader och liknande, så utgör de ändå en ständig påminnelse om nationen och den nationella identiteten. Billig eftersträvar dock inte bara att synliggöra nationalism som ett oreflekterat fenomen i vardagen, med sitt resonemang om banal nationalism försöker han även utmana den dominerande synen på nationalism, som varande en relativt perifer företeelse, primärt förknippad med bland annat högerextrema grupperingar.

Mitt perspektiv på etnicitet är som jag redan nämnt också inspirerat av rasbegreppets relevans och i det sammanhanget aktualiseras begreppet rasifiering (se t ex Molina 1997, de los Reyes m fl 2003a). Jag ser det som angeläget att ge en kort definition av begreppet. Rasifiering kan förstås

står fria från konnotationer till ras. Det vill säga att antropologins kulturbegrepp ofta opererat på liknande sätt som rasbegreppet.

som processer varigenom sociala relationer struktureras utifrån kultur, språk, hudfärg, hårfärg, namn etcetera på ett sådant sätt att det skapar sociala hierarkier, genom vilka människor underordnas, marginaliseras och exkluderas (Molina 1997). Exkluderingsprocesser som grundas på idéer relaterade till ras kan alltså betecknas som rasifiering, till exempel kan etnisk boendesegregation förstås som uttryck för samhällets rasifieringsprocesser (ibid). Rasifiering innebär att kategoriseringar och tankemodeller, vanligtvis omedvetna, gör sociala indelningar av detta slag till något självklart och naturligt och att detta är något mer eller mindre ständigt pågående. Rasifieringsprocesser kan, som kulturgeografen Irene Molina (ibid) beskriver det, förstås som en händelsekedja som är sammansatt av ett flertal omständigheter.

Rasbegreppet används flitigt i både Storbritannien och USA, men i Sverige omges det av en stark laddning. I svensk kontext förknippas rasism vanligtvis med vissa politiska grupperingar eller med ungdomar som uttalar nazistsympatier, men inte med majoritetsbefolkningen (Sawyer 2001, de los Reyes & Molina 2003). En möjlig tolkning av den försiktighet som omger detta fenomen och begrepp som diskuterats av flera forskare, är att en tillämpning av rasbegreppet och forskning med fokus på rasism också kräver omtolkningar av välfärdsstaten som jämlik och inkluderande (Molina 1997, Mattsson 2001, Sawyer 2001, de los Reyes m fl 2003a, Hägerström 2004, Jonsson 2004). Forskning om rasism skulle alltså innebära en kraftfull utmaning av de bilder som i olika sammanhang framställt och fortfarande framställer den svenska välfärdsstaten som jämlik och human och i det samma bortser från den diskriminering som också varit och är ett faktum inom olika välfärdsinstitutioner. Dessa forskare har dock både teoretiskt och empiriskt visat på rasbegreppets användbarhet i analyser av den annorlundahet, relaterad till kultur, hud- och hårfärg, språk, religion och så vidare, som tillskrivs människor som invandrat till Sverige. Detta tar jag också intryck av i denna studie även om jag inte explicit använder begreppet ras, utan framförallt använder mig av begreppet etnicitet.

Varför skolan?

Kontexten för den här studien är en skola och dess vardagliga praktik. Den nyfikne läsaren kanske ställer sig frågan varför just skolan och inte något annat. Självfallet finns det många sociala sammanhang där etnicitetskonstruktioner relaterade till differentieringen svenskar och invandare både görs och kan anses vara av betydelse att undersöka och analysera närmare. Studier om detta har också genomförts i ett flertal kontexter, som till exempel fackföreningsrörelsen (Mulinari & Neergaard 2004), arbetsförmedlingen (Hertzberg 2003), media (Brune 2004), om boendesegregation (Molina

1997), i socialtjänsten (Kamali 1997) och hemtjänsten (Olsson 1995). Ett tungt vägande argument för mitt val av empiriskt fält är att skolan måste ses som en av samhällets viktigaste institutioner, till och med dess viktigaste socialisationsagent (Dewey 2005) och att vad som sker där har betydelse för såväl enskilda individuella öden som samhället i sin helhet.

Enligt Karin Fransson och Ulf P. Lundgren (2003) är ungefär 30 procent av alla bosatta i Sverige dagligen verksamma inom skolan.⁹ Enligt beräkningar gör den 9-åriga skolplikten att varje barn måste tillbringa cirka 11 000 timmar i skolan.¹⁰ Siffror som dessa ter sig inte bara hisnande, de utgör också ett viktigt argument för varför skolan som institution och social arena är av särskilt intresse för en studie med fokus på skillnadskonstruktioner. I skolan vistas ett stort antal människor under en ansenlig tid av sina liv, där pågår en kontinuerlig ”fostran” och ständigt en mängd sociala interaktioner. Skolan är med tanke på detta en välbekant institution och en utpräglad plats för vardagligt liv. Utöver detta finns det ytterligare argument för att välja skolan som empiriskt fält och jag avser härnäst att diskutera skolpolitiska överväganden relaterade till elevers skilda sociala förutsättningar och skolans ansvar att agera för jämlika utbildningsmöjligheter.

Den gemensamma grundskolan och dess politiska visioner

Under 1900-talets senare hälft har skolan urskiljts som både verktyg och medel i ambitionen att avskaffa, eller åtminstone minska, samhällets sociala klyftor och har till följd av detta stått i rampljuset för det svenska samhällets välfärdspolitik (Richardsson 1999, Bunar 2001). Utbildningssystemets centrala roll i utvecklingen av en modern välfärdsstat har även diskuterats av den brittiske sociologen Thomas Humphrey Marshall (1992), i relation till medborgarskapets sociala rättigheter och skyldigheter.¹¹ När den gemen-

⁹ Siffran inkluderar förutom alla barn och ungdomar som går i grund- och gymnasieskolan, även vuxna som läser på dessa nivåer samt alla lärare, skolledare och annan personal som arbetar i skolan.

¹⁰ Genom skolplikten skiljer sig även skolan i väsentlig grad från många andra välfärdsinstitutioner, inte minst genom att skolplikten ger staten stort utrymme att utöva inflytande över medborgarna (jfr Borevi 2002).

Uppgiften om antalet timmar är hämtad från en dokumentation (Lundgren 1999) av två skolklasser – en i Rinkeby och en på Södermalm i Stockholm – vars titel *Elvatusen timmar, två skolor – två världar*, just anspelar på den sammanlagda tid varje barn tillbringar i skolan.

¹¹ Marshall utvecklade under 1950-talet sin teori om medborgarskapets grundläggande element, som han delade in i tre delar eller faser, det civila, politiska och sociala medborgarskapet, vilka på samma gång återspeglar medborgarskapets historiska utveckling. Från att först ha begränsats till civila rättigheter och skyldigheter, utsträcktes medborgarskapet så småningom till att även omfatta politiska rättigheter och skyldigheter. I dess tredje fas utvidgades medborgarskapet slutligen till att även innefatta soci-

samma grundskolan infördes i början av 1960-talet kom den att utgöra något av en höjdpunkt i den välfärdspolitiska visionen om ett jämlikt samhälle. Det tidigare parallellskolsystem som skiktats efter klassgränser, i viss mån även kön, begravdes och i dess ställe inrättades en skola där alla elever oavsett social bakgrund skulle erbjudas samma möjligheter till utbildning och fortsatta studier (Florin & Johansson 1993, Jönsson 1995, Richardsson 1999). Skolan sågs som ett fördelningsinstrument och utbildning som ett medel att påverka samhällets jämlikhet (Jönsson 1995). Idén om en gemensam skola bar på en uttrycklig ambition att motverka differentieringar mellan olika elevkategorier (jfr Borevi 2002). En påtaglig illustration av dessa ambitioner ges i den tidiga grundskolans läroplaner där landets skolstyrelser uppmanas verka för en så allsidig social sammansättning som möjligt i skolklasserna (Gruber 2001, se även Jönsson 1995). Skolan skulle alltså göra en social skillnad, med siktet inställt på rättvisa möjligheter till utbildning för att därigenom åstadkomma jämlika relationer i samhället.

Min egen väg genom utbildningssystemet påbörjades bara några år efter denna reform av skolväsendet och förkroppsligar i flera avseenden de visioner och den tillförsikt som var knuten till skola och utbildning vid denna tid. Men inte desto mindre vet vi numera att de jämlikhetsmål som sedan snart ett halvsekel varit intimt förknippade med en gemensam skola för alla knappast har infriats. Gång på gång har studier visat att utbildningssystemet inte lyckats realisera den jämlikhetsideologi som varit så central för grundskolan (Arnman & Jönsson 1983, Tallberg Broman m fl 2002). Även om det skett förändringar kvarstår skolan som segregerad och den sociala snedrekryteringen till fortsatt utbildning efter grundskolan återstår alltjämt (Eriksson & Jonsson 1994, Tallberg Broman m fl 2002).¹² Värt att notera i detta sammanhang är också att den gemensamma grundskolans inkluderande ambitioner framförallt tycktes omfatta barn till en svensk arbetarklass vid tiden för den nioåriga grundskolans genomförande (Tallberg Broman m fl 2002).

Etnicitet ersätter klass

Om den unga grundskolans jämlikhetsambitioner primärt knöts till klassbakgrund för att därmed möjliggöra utbildning för arbetarklassens barn,

ala rättigheter och skyldigheter och det är här som utbildningssystemet och individens rätt till utbildning kommer in.

¹² Enligt Gesser (1985) kan den omfattande forskning som bedrivits i Sverige om klassbakgrund och utbildning ses som en direkt mätare av att utbildningssystemet inte resulterat i den jämlikhet som förutsetts.

Jönsson (1995) menar vidare att det numera råder en utbredd pessimism om skolans möjligheter att fungera socialt utjämnande och att detta varit av betydelse för skolans utveckling under 1990-talet.

så har skolans jämlikhetssträvanden efterhand även kommit att omfatta etnisk bakgrund. Det verkar till och med vara så att etnicitet har kommit att ersätta klass i detta avseende. De politiska visioner om rättvisa och jämlikhet som omgav den unga grundskolan har alltså återkommit i skolans styrdokument, men i en något förändrad retorik som under senare tid alltmer tagit utgångspunkt i en idé om kulturella skillnader, knutna till visioner om en mångkulturell skola (Gruber 2001). Denna förändring i skolans styrdokument där kulturbegreppet getts en framskjuten position, har karaktäriserats som en "kulturell vändning" (Persson 2005). Skolan har därmed ännu en gång gjorts till verktyg och medel för att realisera ett jämlikt samhälle, men med en förskjutning från arbetarklassens barn till den invandrade befolkningen och deras möjligheter att erhålla samma utbildning som den infödda befolkningen. Den inkluderande hållning som genomsyrade den unga grundskolans styrdokument tycks alltså kvarstå, men med en differens som inte är helt oväsentlig. Då, i 1969-års läroplan artikulerades inkluderingen av den invandrade befolkningens barn inom ramen för att de var "barn till nya medborgare" (Lgr 69). En formulering som jag inte enbart tolkar i en strikt juridisk mening, utan som jag menar även signalerar en inbjudan till jämlika möjligheter utan att särskilja. Vad som alltså ter sig möjligt att tolka som en icke villkorad inkludering, kom dock att tonas ner i de läroplaner och policydokument som låg till grund för skolans arbete under 1970- och 1980-talet, för att istället betona betydelsen av förståelse och respekt för "andra kulturer" (Gruber 2001).¹³ Detta kan, menar jag, tolkas som att elever vilka migrerat till Sverige primärt kommit att betraktas som en annorlundahet eller avvikelse i skolan och att inkluderingen av dessa elever i första hand uppfattas som inkludering av en kulturell annorlundahet. Senare års skolreformer motiveras inte heller i första hand utifrån ambitioner att utbildning ska leda till ett socialt utjämning, vilket jag diskuterar närmare längre fram.

Den förskjutning från klass till etnicitet som återspeglas i skolans styrdokument diskuteras av sociologen Nihad Bunar (2001). Bunar uppmärksammar att samhällets generella välfärdspolitik, baserad i ett klassperspektiv och med mål om integration för samtliga samhällsmedborgare, utvecklats till en politik som numera nästan uteslutande avser dem som invandrat. Dagens integrationspolitik har, som Bunar beskriver det, blivit välfärdspolitikens "etnifierade del" (ibid:70). I linje med detta vill jag föreslå att de ambitioner som knutits till den "mångkulturella skolan" kan ses

¹³ Det går inte att helt bortse från att den inkluderande formuleringen om "barn till nya medborgare" endast förekommer i Lgr 69 och detta vid ett enda tillfälle, vilket möjligen påtalar en något försiktigare tolkning än den jag valt att göra här. Sett till att solidaritet återkommer som ett centralt begrepp i såväl Lgr 62 som Lgr 69, menar jag dock att resonemanget om "barn till nya medborgare" också bör ställas i relation till detta, vilket på samma gång stärker min inledande tolkning.

som uttryck för skolpolitikens etnifierade del. Bland annat speglar i att diskussionen om en "mångkulturell skola" nästan uteslutande handlar om och åsyftar elever med så kallad invandrabakgrund.

Härigenom indikeras även att skolans rättvisefrågor förknippas med en social relation åt gången, det vill säga antingen klassrelationer, etniska relationer eller könsrelationer i fokus för skolans jämlikhetssträvanden (Runfors 2003, Tallberg Broman m fl 2002, Öhrn 2001). Möjligheten att skapa jämlika villkor för skolans elever tenderar därmed inte bara att fragmenteras till en dimension i taget, den tycks också vara tidsbunden och koncentrerad till det som för tillfället formuleras som centralt och angeläget för dessa ambitioner (jfr Runfors 2003, Börjesson 1997).

Etnicitet – ett frånvarande perspektiv i svensk skolforskning

Om det gjorts många studier om skola, utbildning och klassrelationer så är den befintliga utbildningsforskningen i Sverige med fokus på etniska aspekter inte alls lika omfattande. Än mindre finns det studier om skolan som kombinerar etnicitet med andra relationer, såsom klass och kön eller intresserar sig för samspelet mellan dessa (Weiner 2001, Öhrn 2002). I den skolforskning som trots allt kan definieras som etnicitetsinriktad har blicken i första hand riktats mot "invandrarelever" alternativt "minoritets elever". "Svenska" elever och lärare tycks med andra ord inte kopplas samman med etnicitet eller etniska relationer i dessa studier. Däremot har "invandrarelever" betraktats som mer eller mindre självklara studieobjekt, vilket inte har problematiserats i någon större omfattning (Tallberg Broman m fl 2002, Hällgren m fl 2006).

Forskningsöversikter gällande skolforskning med etnicitetsperspektiv pekar på att flertalet studier ägnats åt dessa elevers språktillägnande, hemspråk och tvåspråkighet samt deras möte med den "svenska" skolan och det "svenska" samhället (Tallberg Broman m fl 2002, Hällgren m fl 2006). Studierna tycks ofta präglas av att de är tänkta att utgöra ett stöd för skolans lärare i undervisningen av dessa elever (Runfors 2003). Det vill säga, forskningen är i stor utsträckning inriktad på och engagerad i att lösa upplevda problem. Den sammantagna forskningsbilden karaktäriseras därför inte så förvånande av att kategorin invandrarelever framförallt har uppmärksamats som ett problem i skolans undervisning och med fokus på hur detta bör åtgärdas (Tallberg Broman m fl 2002, Hällgren m fl 2006). Förutom kommunikationsforskning i skolan (t ex Cromdal & Evaldsson 2003) finns det dock få studier som riktar blicken mot etniska relationer, hur etnicitet konstrueras och hur skolan medverkar i detta. Vidare finns det få studier som riktar intresset mot dem som ytterst förvaltar ansvaret för att genomföra skolpolitikens mål, nämligen lärarna och med fokus på frågor om hur de förmår realisera skolans institutionella uppdrag om en mångkulturell skola präglad av jämlika relationer.

Vid sidan om detta finns det studier som visar på en tilltagande etnisk segregering i skolan, som tar sig uttryck i en tydlig etnisk fördelning mellan skilda skolor och att enskilda skolors sociala och ekonomiska resurser följer etniska linjer (Andersson 2001, Bunar 2001, SOU 2005:56). Även om välfärdspolitiken och dess institutioner i ett flertal sammanhang kritiserats för sin oförmåga att hantera social ojämlikhet (se t ex Esping-Andersen 1990, de los Reyes 2006), så förefaller alltså konstruktioner av etniska skillnader i skolsammanhang inte ha varit föremål för någon omfattande granskning.

Mitt val av skolan som empiriskt fält för studien tar således avstamp mot en både tvetydig och motsägelsefull horisont. Å ena sidan skymtar samhällets tilltro till skola och utbildning, dess betydelse och potential för att förändra samhället och enskilda individers livsvillkor, det vill säga att göra en social skillnad. Å andra sidan finns där en kritisk medvetenhet om skolan som en arena för maktkamp mellan skilda samhällsgrupper och intressen som tar sig uttryck i att den gemensamma grundskolan knappast innebär lika möjligheter till framgångsrika skolkarriärer. Skolan som institution tycks alltså snarare befästa olika sociala gruppers samhällsposition, framför att den möjliggör social mobilisering och jämlika relationer (Bourdieu & Passeron 1998).

Hur kommer det sig då att skolan för vissa blir en språngbräda som möjliggör social mobilitet, samtidigt som den för många andra utgör ett hinder för förändring och jämlikhet? Hur går det till och hur kan skolans delaktighet i detta förstås? Dessa frågor är också kopplade till en undran som rör varför vissa men inte alla elever fångas eller bli fastlåsta i kategorin invandrare. Mitt engagemang för studien vilar i en stark önskan om att relationer av social orättvisa ska kunna brytas och förändras. Här sympatiserar jag med den brittiske skolforskaren David Gillborn (1990) när han argumenterar för att även om skolan givetvis inte ensam kan göras ansvarig för att hantera samhällets "ethnicitetsfrågor", så har den både möjligheter och ansvar för att bidra till en signifikant förändring i skapandet av ett mer rättvist och jämlikt samhälle. Så också om skolan kanske mer än många andra välfärdsinstitutioner kämpat mot diskriminering och rasism, så verkar den enligt Gillborn på samma gång utgöra en del av själva problemet.

Mot bakgrund av detta blir det också, om än lite indirekt, skolans elever som utgör något av studiens medelpunkt. Inte genom att deras röster kommer till tals i någon större utsträckning, eller att det är deras erfarenheter och reflektioner som står i blickfånget för uppmärksamheten, men väl utifrån att det sociala drama som tar form i skolan får en reell betydelse för dess elever och att det är detta jag undersöker.

Skolan som en institutionell praktik

Som jag redan varit inne på grundas min förståelse av skolan och vad som sker där i att denna inrättning inte låter sig reduceras till en lokalt avgränsad praktik och dess aktörer. Utgångspunkten är att skolan återspeglar och iscensätter samhällets väv av relationer och att dessa tar sig specifika uttryck i relation till den institutionella kontexten. Skolan kan inte, som den brittiske skolforskaren Tony Sewell (1997) noterar, förstås i isolering. Både personal och elever kommer till denna institution med tankar, erfarenheter och perspektiv som också är förbundna med det sociala livet utanför skolans grindar. Följaktligen måste också de skolanställdas agerande och resonemang begripliggöras och analyseras som produkter av vidare mönster, vars gestalt inte uteslutande låter sig kopplas till skolans vardagliga interaktioner. En konkretisering av detta innebär exempelvis att tolkningen av skolans differentiering av elever som svenskar respektive invandrare bör ske utifrån en såväl generell betydelsenivå som uttryck för samhällets maktstrukturer, som att den kopplas till skolans dagliga verksamhet och den specifika mening den tillskrivs där. Även om skolan kan antas ha likheter med andra organisationer är den ändå inte helt jämförbar utan måste, som den brittiske utbildningssociologen Stephen Ball (1987) påtalar, förstås utifrån de specifika villkor som omger dess verksamhet. Exempelvis kan skolans uppdrag och tvingande närvaro utgöra sådana specifika villkor som jag uppfattar att Ball har i åtanke.

Mikro, makro och institutionalisering

Samspelet mellan samhällets mikro- och makronivå är onekligen komplex och frågan om hur dessa nivåer är relaterade till varandra och kan hanteras såväl empiriskt som teoretiskt har sysselsatt många samhällsvetare.¹⁴ Nivåerna innebär inte bara en analytisk distinktion utan syftar även till att spegla olika aspekter av det sociala livet. För att göra det kort, mikro-nivån brukar koncentreras till direkta interaktioner mellan människor – vad som ofta även kallas för ”face-to-face” relationer – medan makronivån fokuserar på mer övergripande aspekter, såsom samhällets organisation och institutioner. En fråga som infinner sig handlar om var skolan som institutionell praktik kan tänkas höra hemma i en sådan distinktion. Att enbart analysera skolan som en mikro-praktik, riskerar nästan ofrånkomligt att reducera skolpersonalens handlande till en individnivå som lämnar frågor om skolans koppling till andra sociala praktiker och relationer obesvarade. Omvänt förmår en analys som endast omfattar skolans makro-nivå inte klargöra hur denna tar

¹⁴ Se till exempel Layder (2003) för en orientering om hur olika teoretiker handskats med den dualism som rör det sociala livets mikro-makro nivå.

konkret gestalt i det dagliga skollivet och hur individernas handlande får betydelse för de strukturer som omger skolan.

Med tanke på att en differentiering mellan mikro- och makro nivå löper risk att ge intryck av att nivåerna fungerar som två oberoende enheter har den också utsatts för kritik, som bland annat kretsar kring att uppdelningen i mikro respektive makro inte kan anses spegla en existerande verklighet (Layder 2003). Ett återkommande argument som brukar föras fram i dessa sammanhang handlar om att det sociala livet endast kan göras begripligt genom att förstås som en sammanflätad helhet, vars alla skilda element spelar roll i flödet av social aktivitet (ibid).

Det dialektiska förhållandet mellan struktur och enskilda individers handlande har diskuterats ingående av sociologerna Peter Berger och Thomas Luckmann (1998) och låter sig väl sammanfattas i ett numera klassiskt citat.

Samhället är en mänsklig produkt. Samhället är en objektiv verklighet. Människan är en social produkt (ibid:78).

Den fråga som intresserat Berger och Luckmann är hur den sociala verkligheten konstrueras och ett centralt tema i deras studier handlar om att på samma gång som individen träder in i en viss ordning tenderar hon också att via sitt handlande upprätthålla densamma. Berger och Luckmann beskriver det som att det sker en institutionalisering till följd av att sätt att organisera den sociala tillvaron och förhålla sig till olika fenomen i hög grad präglas av vanemässighet och rutiner. Individen behöver därför inte heller i varje läge själv och aktivt reflektera och ta ställning till hur hon lämpligen ska agera, eftersom hennes handlande också föregås av en viss social ordning. Man skulle till och med kunna hävda att institutionaliseringen befriar individen från att ständigt behöva reflektera över sitt handlande. Antropologen Mary Douglas (1986) uttrycker det som att den institutionaliserade ordningen "tänker" åt individen. Ett tacksamt exempel för att illustrera detta resonemang är följande intervjuutklipp, från ett samtal med en av Centrumskolans lärare.

Det är så mycket mer en lärare gör än att undervisa, men det är svårt att säga ord på det där andra. Det är en kunskap man skaffar sig med åren, som ung och nyutbildad lärare behärskar man den inte. Det dröjer innan man har lärt sig, men sen vet man precis vilka strategier man ska ha när olika saker händer. Jag vet och kan se precis hur jag ska göra i olika situationer och det underlättar för mig. En nyutbildad lärare har helt enkelt sina begränsningar eftersom man inte är så erfaren och då blir arbetet också mer krävande.

Läraren ger uttryck för att hennes handlande omges av en självklarhet, att hon via institutionaliseringsprocesser tillägnat sig ett tolkningsraster för att

förstå och hantera vad som sker i olika klassrumssituationer. Resonemanget stannar dock inte vid att det självklara erbjuder en smidighet genom att individen befrias från att behöva tänka på hur hon ska agera, det låter också förstå att det självklara ter sig svåråtkomligt för reflektion, det blir helt enkelt svårt att sätta ord på det som framstår som givet. Enligt antropologen Clifford Geertz (1993:85) är det också detta som i stor utsträckning är kännetecknande för common-sense kunskap, att den präglas av naturlighet, praktiskhet, tunnhet, ometodiskhet och tillgänglighet.

Berger och Luckmann betonar i hög grad människors föreställningar och dess betydelse för socialiseringsprocesser av skilda slag, men förefaller vara mindre intresserade av att enskilda individer eller grupper handlingsmöjligheter också påverkas av sin institutionella position. Föreställningars materiella dimension framstår som tämligen frånvarande i deras teoretisering av sociala institutioner.¹⁵ Här erbjuder dock den feministiska sociologen Dorothy Smiths (1987, 1999) analyser kring begreppet ”ruling relations” ett både fruktbart och angeläget komplement. Smith beskriver det komplexa samspelet mellan mikro- och makronivå i termer av just ”ruling relations” och sätter med begreppet fokus på att lokala praktiker och vardagliga interaktioner genomkorsas av maktrelationer, medierade via diskurser, byråkrati, lagar och förordningar, ekonomi etcetera. I Smiths perspektiv utgör ”ruling relations” ett nät av relationer, med på samma gång en vid förgrening och förtätning av samhällets maktrelationer. I skenet av detta kan skolan betraktas som en knutpunkt för en mängd samhällliga arrangemang, vilka spelar in, influerar och knyts samman i det dagliga skollivet. Enligt Smith sätt att se sker allt handlande inom ramen för sociala relationer, vilka styr men inte nödvändigtvis är helt bestämmande för den praktik som tar form. Makt och maktrelationer är i överensstämmelse med detta sätt att se något som görs via sociala interaktioner, snarare än att det styrs av fasta och oföränderliga strukturer. I följd av detta resonemang står de som arbetade i Centrumskolan inte heller fria. Istället bör de förstås som delaktiga och bärare av strukturer skapade via bland annat byråkrati, lagar och ekonomiska villkor som de via sitt handlande på samma gång bidrar till att både upprätthålla och återskapa. När till exempel kommunen tillämpar ett visst ekonomiskt fördelningssystem till skolorna så kommer detta, som jag kommer att visa mer av längre fram, inte bara att få betydelse för hur skolans personal tänker och agerar lokalt, deras handlande bidrar på samma gång till att upprätthålla det aktuella fördelningssystemet.

Av central betydelse i såväl Berger och Luckmanns som Smiths resonemang är att människors vardagliga handlande i hög grad är frikopplat från de enskilda individerna och därmed även fortgår oberoende av dem. I kontrast till Berger och Luckmann betonar dock Smith att:

¹⁵ Se även Layder (1994) och Jenkins (2003) för en mer utvecklad kritik kring detta.

”It is the relations that rule, and people rule and are ruled through them”.
(1999:82)

Med detta pekar hon inte bara på en process av internalisering och institutionalisering liknande Berger och Luckmans tankegång, resonemanget illustrerar även, menar jag, en väsentlig skillnad mellan författarnas synsätt på dessa skeenden. Smith lägger fokus på styrande praktiker, lokaliserade till komplexa relationer av makt, medan Berger och Luckmanns uppmärksamhet främst riktas mot hur internaliserings- och institutionaliseringsprocesser görs, men utan att i samma utsträckning fästa vikt vid dess maktaspekter.

För att knyta ihop de trådar jag lagt ut så här långt så betraktas skolan i denna studie som en arena för samhällets etniska organisation, men också som ett sammanhang där denna organisation i viss mån tar sig särskilda uttryck. Förvisso riktas uppmärksamheten mot personers handlande, resonemang och idéer men detta analyseras som uttryckssätt för den institution inom vilken det praktiseras och i relation till de ekonomiska villkor, lagar och förordningar, byråkrati och så vidare som griper in i skolans dagliga verksamhet. Jag vill också understryka att skolan måste förstås som en synnerligen sammansatt institution, vars sociala organisation knappast låter sig belysas eller analyseras på ett uttömmande sätt i en enda studie. Ambitionen för min studie är snarare att kasta ljus över ett specifikt utsnitt av dess verksamhet, nämligen den praktik där kategoriseringar av svenskar och invandrare tillskrivs betydelse och genererar skillnader.

Mot bakgrund av detta är inte heller min skildring av skolans lärare och andra som arbetade där en berättelse om enskilda individer, mina beskrivningar syftar inte heller till att teckna personligheter eller karaktärer. Sådana aspekter är av underordnad betydelse eftersom de inte har så mycket att tillföra analysen. Istället riktas uppmärksamheten mot antaganden som rör sociala skillnader, hur dessa omsätts i handling, hur de kommuniceras och på vilket sätt de tillskrivs betydelse i det vardagliga skollivet. Det är de institutionella rollerna så som de bärs upp av dem som arbetar i Centrumskolan som är angelägna att undersöka och skildra, för att därigenom kunna sätta fingret på hur skolan skapar och upprätthåller socialt differentierande praktiker.

Forsknings-sammanhang

Denna studie har vuxit fram i en tvärvetenskaplig forskningsmiljö där frågor om etniska relationer och migration influeras av olika ämnesdiscipliner. Tvärvetenskap har också varit en viktig utgångspunkt för framväxten av det fält som rör IMER-forskning (internationell migration och etniska relationer) i Sverige, nämligen att det krävs en tvärvetenskaplig ansats för att kunna tillföra nya perspektiv och problemställningar (Hammar

1995).¹⁶ På dess konkreta nivå och för den här studiens vidkommande innebär det att jag inte enbart eller ens först och främst refererar till antropologin, som är min ämnesbakgrund, utan också tar intryck av studier med etnicitetsperspektiv hemmahörandes inom andra discipliner. Förmodligen får min antropologiska skolning som mest genomslag i metoden och mina metodologiska överväganden.

All forskning är del av ett inomvetenskapligt sammanhang och bör därför också ses i relation till andra vetenskapliga studier. Gällande denna studie kan det forskningsmässiga sammanhanget gestaltas som tredelat och så här långt har inledningen redan gett prov på flera av de verk som varit av betydelse och influerat mig i arbetet med denna bok. Det första av dessa sammanhang som jag redogör för, varifrån studien också tog sitt inledande avstamp, rör forskning med etnicitetsperspektiv på skola och utbildning i Sverige, som jag på sätt och vis redan inledde när jag argumenterade för behovet av denna studie. Det andra sammanhanget utgörs av brittisk skolforskning med fokus på etniska relationer och rasism, som även haft en avgörande betydelse för studiens teoretiska riktning och analys och knyter an till min tidigare diskussion om etnicitet och rasbegreppet. Det tredje sammanhanget utgörs slutligen av svenska etnicitetsstudier som pekar på problem förknippade med att relationen mellan den invandrade befolkningen och deras barn, respektive den så kallade svenskfödda befolkningen, tenderar att reduceras till en fråga om enbart etnicitet. Det vill säga studier som ser etnicitet som en särskild och isolerad fråga fokuserad till "invandrare".

Mångkulturell skola och utbildning i svensk kontext

Forskning med etnicitetsperspektiv på skola och utbildning, som i Sverige tog sin början under det tidiga 1970-talet, har etablerats inom ett forskningsfält som ofta brukar betecknas mångkulturell skola och utbildning (jfr Tallberg Broman m fl 2002). Forskningsfältet omfattar allt från frågor om tvåspråkighet, organisation av undervisning, interkulturell kommunikation, attityder och främlingsfientlighet, "invandrarelever" och skolframgång, klassrumsinteraktion och lärande, segregation, mångkulturalism och värdegrundsfrågor.¹⁷ Dessa studier baseras, som jag tidigare nämnt, i hög grad på antaganden om att "invandrarelever" alternativt "minoritetselever" som en reell kategori, att vissa elever med andra ord är invandrarelever. Den förefaller också i hög grad ha syftat till att synliggöra invandrade elever i den "svenska" skolan. Vid sidan om ett dominerande fokus på

¹⁶ För en närmare redogörelse av IMER-fältets framväxt i Sverige och dess tvärvetenskapliga ansats hänvisar jag till Tomas Hammar (1995).

¹⁷ Se Tallberg Broman m fl (2002) för en översikt som täcker in stora flertalet studier inom detta forskningsfält.

språkfrågor har dessa studier enligt pedagogen Meta Cederberg (2006) i stor utsträckning kopplats samman med frågor om skolframgång. Det mångkulturella perspektiv som i någon mening definierar och knyter samman detta forskningsfält är alltså i första hand knutet till förekomsten av "invandrarelever" och "minoritets elever", medan "svenska elever", lärare och annan skolpersonal vanligtvis lyser med sin frånvaro (Tallberg Broman m fl 2002). Studierna reser sällan frågor om vad en mångkulturell undervisning skulle kunna innebära och problematiserar knappast skolans monokulturella undervisning (jfr Tesfahuney 1999). Härigenom tenderar också den mångkulturella skolforskningen att både producera och upprätthålla skillnader, på samma gång som den negligerar maktrelationer och sociala aspekter av inkludering och exkludering.¹⁸

Även om forskningsfältet för mångkulturell skola och utbildning ter sig problematiskt med tanke på dess val av perspektiv och forskningsfrågor, vittnar ändå senare års studier om en tilltagande problematisering av kategoriseringen svenska elever respektive invandrarelever. Dessa studier ifrågasätter inte bara den dikotoma indelningen, utan strävar även efter att skärskåda de idéer om skillnader som ligger till grund för detta, för att därigenom synliggöra de maktstrukturer som ligger inbäddade i kategoriseringar som dessa. Likaså har intresset för hur olika aktörer inom skola och utbildning förhåller sig till och föreställer sig ett etniskt heterogent samhälle ökat. Etnologen Ann Runfors (2003) undersöker till exempel hur skolans personal konstruerar "invandrarelever" utifrån antaganden om en rad brister och visar hur detta, stick i stäv med lärarnas intentioner, mynnar ut i marginaliseringsprocesser. Pedagogen Pirjo Lahdenperä (1997) visar i sin tur och med utgångspunkt i skolors åtgärdsprogram hur dessa dokument baserar sig på lärares föreställningar om "invandrarelever" som avvikande och att de utgör en elevgrupp med särskilda behov. Lahdenperäs resultat pekar vidare på att de problem som beskrivs av lärarna i hennes studie sällan förläggs till skolan, dess organisation eller praktik, utan framförallt tillskrivs eleverna (se även Cederberg 2006). Med empiri från en skola under 1970-talet, visar antropologen Judith Narrowe (1998) hur undervisningen av modersmålsklasser, genomsyras av en idé om skillnader, vilket skapar en "school within the school". Det vill säga en delad skola där, i detta fall, "turkiska" respektive "svenska" elever och lärare särskiljs och sällan interagerar med varandra. I *En skola för andra, minoritets elevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*, belyser pedagogen Ing-Marie Parszyk (1999) hur minoritets elever känner sig utsatta för "osynlig rasism", i form av menande blickar, att inte bli tilltalade eller genom en känsla av att deras etniska identitet ogil-

¹⁸ Se även Grillo (1985) för en diskussion om hur vetenskapliga diskurser reproducerar problematiska bilder av "invandrare" och därigenom blir del av den reproduktion som gör dem till problem.

las. Eleverna i Parszyks material skildrar till exempel hur lärare på olika sätt förhåller sig till ”svenska elever” respektive ”minoritets elever”, vilket skapar känslor av underlägsenhet. Ett annat sätt att studera etniska relationer och integration representeras av Nihad Bunars (2001) studie, som med fokus på skolor i utsatta storstadsområden undersöker hur dessa skolor brottas med stigmatisering och omges av ”dåligt rykte” till följd av att ”svenska” elever söker sig bort till andra skolor.

Förutom dessa studier vars empiriska fält är förlagda till grundskolan, har även ett antal vuxenutbildningsinstitutioner uppmärksammats: folkhögskola och kommunal vuxenutbildning (Osman 1999, Andersson 1999, Eriksson 2002, Hägerström 2004) och svenska för invandrare/sfi-undervisning (Carlson 2002). Studierna som omfattar såväl lärar- som kursdeltagarperspektiv visar att konstruktioner av så kallade invandrarelever respektive svenska elever sker som ett resultat av hur etnisk heterogenitet hanteras i dessa utbildningssammanhang. Likaväl som genom de föreställningar om lärande och kunskap som genomsyrar olika undervisningspraktiker.

Ett återkommande tema i dessa studier handlar således om att ”invandrarelever” alternativt ”minoritets elever” konstrueras som en annorlundahet, vilken underordnas i skolans sociala gemenskap. De har bidragit till viktiga insikter om hur ”invandrarelever” marginaliseras, görs till problem och särskiljs i skolan, men pekar även på ett behov av forskning som förmår undersöka och analysera de komplexa samband som är förbundna med processer av detta slag. Mitt bidrag är att utveckla analysen av de skillnadspraktiker som tar form i det dagliga skollivet. Till skillnad mot tidigare svensk skolforskning inom detta fält som nästan uteslutande intresserat sig för etnicitet och hur det ligger till grund för de skillnader som skapas och återskapas i skolan, strävar denna studie efter att beskriva och analysera den komplexitet som är förbunden med dessa skillnadskonstruktioner. Det vill säga hur indelningar i svenska elever respektive invandrarelever är produkter av betydligt mer sammansatta processer och därför inte heller kan förstås som homogena och entydiga kategorier.

Utbildningsforskning i brittisk kontext med fokus på rasism

I kontrast till den samstämmighet som på sätt och vis präglat svensk mångkulturell utbildningsforskning i valet av perspektiv, forskningsfrågor och analys, står den brittiska utbildningsforskningen. Aningen tillspetsat kan det beskrivas som att vad som saknats och varit frånvarande i den svenska forskningskontexten förefaller vara väl tillgodosett och uppmärksammat i den brittiska. Detta avspeglas inte bara i utgångspunkter, frågor och analyser, utan även i de högljudda debatter och kontroverser som rasat mellan olika forskningsperspektiv och teoretiska ståndpunkter. Å ena sidan företrätt av ett mångkulturellt perspektiv och å den andra sidan ett perspektiv som sätter fokus på frågor om rasism (se t ex Gillborn 1995).

För min eget arbete är det framförallt empiriska studier och teoretiska tankegångar relaterade till frågor om rasism och diskriminering som utgjort en betydelsefull inspirationskälla.

Utvecklingen av en utbildningsforskning med fokus på rasism tog fart och sammanföll med Storbritanniens officiella skifte från en mångkulturell till vad som definieras antirasistisk skolpolicy i början av 1980-talet (Troyna & Williams 1986). Den mångkulturella diskurs som dessförinnan karakteriserat utbildningsforskningen har enligt Paul Connolly och Barry Troyna (1998), två av dess centrala kritiker, producerat en rad kulturaliserade och stereotypa föreställningar om etniska minoriteter, vilka bland annat tagit sig uttryck i att "svarta" ungdomar framställts som aggressiva och konfrontativa. Vad Connolly, Troyna och flera med dem främst sökt utmana är den tidigare mångkulturella skolforskningens försummade maktperspektiv. Rasbegreppets relevans för utbildningsforskningen, vad som är att betrakta som rasistiska handlingar, dess karaktär och räckvidd har, som Connolly och Troyna (ibid) påtalar, utgjort centrala och återkommande teman i den debatt som förts bland brittiska skolforskare.¹⁹

Efterhand har det inomvetenskapliga meningsutbytet mynnat ut i en problematisering av själva fokuseringen på ras. Detta har bland annat kastat ljus över hur upptagenheten av ras resulterat i att andra sociala faktorer uteslutits från analyserna och aktualiserat frågor om i vad mån detta skapat problematiska föreställningar om att alla "vita" människor är rasister. Connolly och Troyna (1998) menar att kritiken inte sällan på ett olyckligt sätt riktats mot de "vita" forskare som varit verksamma inom fältet, istället för att problematisera de "vita" medelklassnormer som genomsyrar såväl samhället som dess forskning. Debatten tycks alltså även ha präglats av ett visst mått av förväxling mellan analytiska kategorier och identiteter.

Feministiska forskare har kritiserat skolforskningen i Storbritannien för att ha bidragit till att både skapa och upprätthålla en problematisk dualism mellan "svarta" och "vita" och diskuterat hur det resulterat i en överfokusering på pojkar med afrokaribisk bakgrund, medan erfarenheter från andra etniska minoriteter och flickor marginaliserats (Neal 1998, Mirza

¹⁹ En sådan, tämligen hätsk debatt, som också fångar skiljelinjerna i den brittiska skolforskningen, kan följas i ett antal artiklar från början av 1990-talet, mellan å ena sidan Foster (1992), Gomm (1993) och å den andra sidan Connolly (1992), Troyna (1993b, 1994). Själva innehållet i debatten handlar om att elever med afrokaribisk bakgrund presterar dåliga resultat i skolan och ämnet för debatten är hur detta kan förstås. I korthet kretsar argumenteringen kring att Foster och Gomm kritiserar Connolly och Troyna för att inte vara objektiva i sin forskning, att de tämligen oreserverat tar "svarta" elevers parti och som en konsekvens av detta argumenterar för att dessa elever är utsatta för rasism. Detta besvaras av Connolly och Troyna som pekar på en problematisk etnocentrism i Foster och Gomm's forskning och hur detta resulterar i ett osynliggörande av "svarta" elevers utsatthet i skolan.

1998).²⁰ Kritiken från feministiskt håll har i sin tur varit av betydelse för utvecklingen av ett perspektiv där man i studier av skolan söker knyta samman olika slag av relationer och kategorier, för att undersöka hur de växelverkar och blir bestämmande för varandra. Betydelsen och nödvändigheten av att inta ett sådant perspektiv betonas av Máirtín Mac an Ghaill (1994, 1999), som i ett flertal studier visat på hur rasifieringsprocesser inte enbart kan förstås utifrån etnicitet, utan också är relaterade till andra kategoriseringar av social skillnad, så som klass, kön och sexualitet, varmed han även understryker dess komplexa karaktär. I linje med flera andra brittiska skolforskare framhåller Mac an Ghaill att forskningens syn på "svarta" och "vita" elever som homogena sociala grupper, bidragit till en problematisk koncentration på relationer mellan grupper. Detta har, menar han, skett på bekostnad av att variationer inom grupperna sällan uppmärksammas. Fokuseringen på "svarta" och "vita" elever har, enligt Mac an Ghaill, resulterat i att rasism mot andra grupper ofta osynliggjorts, till exempel den rasism som "irländare" varit utsatta för.

Trots, som det verkar, krävande schismer förefaller frånvaron av konsensus utgjort ett gynnsamt klimat för brittisk skolforskning med etnicitetsperspektiv, vilket möjligen kan kopplas till den brittiska forskningens långa tradition av att kritiskt undersöka skolans vardagliga interaktioner och institutionella praktik (se t ex Ball 1981, 1987, Woods 1979). Jag saknar dock en motsvarighet till detta i svensk skolforskning. Mer än att brittisk skolforskning med fokus på rasism och diskriminering nästan inte alls omnämns i svenska studier, är kritiska anslag med fokus på den komplexitet som är förbunden med maktrelationer av detta slag påfallande frånvarande.

Med detta försök till summering av ett omfattande forskningsfält och en gedigen forskningsproduktion vill jag peka på att brittiska skolstudier inte bara utgjort en betydelsefull kunskaps- och inspirationskälla, de har även bidragit till att utveckla mina analytiska perspektiv och då främst för mig en kritisk förståelse av etnicitet.²¹

En kritisk förståelse av etnicitet i svensk kontext

Slutligen knyter studien också an till de kritiska röster som i svensk kontext, ofta med utgångspunkt från ett postkolonialt perspektiv, pekat på de problem som är förknippade med att relationen mellan den invandrade befolkningen och deras barn respektive den så kallade svenskfödda befolkningen,

²⁰ För kritiska diskussioner om denna dualism se även Anthias & Yuval Davis (1996), Brahm (1999) och Tsolidis (2001).

²¹ Ett urval av de studier jag här närmast har i åtanke är; Mac an Ghaill (1988), Gillborn (1990, 1995), Troyna (1993a), Sewell (1997), Connolly (1998b), Connolly & Troyna (1998).

främst analyseras i termer av etniska relationer (de los Reyes & Molina 2003). Detta framförallt med tanke på de oklarheter som etnicitetsbegreppet är förknippat med, vilket jag diskuterat tidigare. Ett centralt argument i detta sammanhang handlar om att de etniska differentieringar som många studier visar på – till exempel i form av sociala hierarkier med nordeuropéer i toppen och icke-européer i botten – också måste förstås i relation till andra maktstrukturer, inte minst relationer kopplade till forna tiders rastänkande. I syfte att utforska praktiker av etnisk underordning och exkludering argumenterar också flera av dessa forskare för rasifiering som ett användbart begrepp, som de utvecklat i svensk kontext (se t ex Molina 1997, de los Reyes m fl 2003a, Dahlstedt & Lindberg 2002, Mulinari & Neergaard 2004). Den perspektivförskjutning som återspeglas kan beskrivas som att etnicitetsforskningen gått från att synliggöra ”invandrare” till att synliggöra maktstrukturer och detta har influerat min egen studie genom att bana väg för vad jag uppfattar vara en kritisk hållning till etnicitetsbegreppet som inte reducerar etnicitet till en delad identitet och kultur.

Skola i en medelstor stad

Det är nu dags att säga något om den skola som utgör studiens empiriska underlag och då framförallt något om mina skäl för att välja just denna skola. Centrumskolan, som jag kallar den, är centralt belägen i en medelstor stad och tillhör därmed en skolkategori som sällan uppmärksammas i forskningssammanhang.²² I synnerhet när det rör sig om skolstudier med etnicitetsperspektiv, eftersom det i regel är skolor belägna i storstädernas segregerade ytterområden som då ställs i strålkastarljuset. Skolorna och dess elever skildras då ofta med utgångspunkt från ”förorten” (t ex Bunar 2001, Runfors 2003). Studier som dessa bidrar tveklöst med viktig kunskap om människors villkor i ”förorten” eller ”svenskglesa” områden (Andersson 2002).²³ Samtidigt är det viktigt att reflektera över den begränsning detta kan innebära (jfr Bråmås 2004). En alltför ensidig fokusering på denna typ av skola kan, som jag ser det, resultera i uppfattningar om att frågor relaterade till etnicitet i huvudsak är att se som en angelägenhet för just dessa skolor, med tanke på alla ”invandrarelever” som går där. Det vill säga att dessa skolors erfarenheter av etniska relationer främst förknippas med en ”för-

²² Medelstor stad innebär att kommunen storleksmässigt tillhör kategorin näst under storstad (Bråmås 2004).

²³ Anderssons begrepp svenskglesa områden syftar till att fästa uppmärksamhet på det faktum att dessa områden skapats till följd av att majoritetsbefolkningen lämnat dem. Ett fenomen han söker förklara med utgångspunkt i den svenskfödda befolkningens värderingar och beteendemönster.

ortsproblematik”, som i huvudsak omfattar invandrare men knappast svenskar eller gemene man och därför inte heller skolor belägna utanför ”förorten”.²⁴ Skolor lokaliserade på geografiska platser utanför städernas ytterområden beskrivs också ofta just som ”vanliga” skolor (Runfors 2003), vilket implicerar en tydlig idé om ”ovanliga” skolor, med ett elevunderlag som företrädesvis utgörs av ”ovanliga” elever.

På liknande sätt som det skapas skillnader mellan elever, tycks alltså även skolor bli föremål för skillnadskonstruktioner kopplade till etnicitet. Etnologen Per-Markku Ristilammis (1999) analys av den annorlundahet som ”förorten” förknippas med, ger en god illustration av det skillnads-tänkande som inte bara ”förorten” i sig, utan även dess skolor och människor blir behäftade med och som även visar sig i mitt material.²⁵

Emellertid är det inte bara forskare med intresse för etnicitet som har en benägenhet att lokalisera sina studieobjekt till en förortskontext, detta handlande tycks också i hög grad vara giltigt för statliga utredningar och policydokument, där det ofta dras likhetstecken mellan ”mångkulturell skola” och ”förortsskola”. Ett gott exempel på detta är Skolkommitténs delbetänkande SOU 1996:143, som utgjort ett centralt dokument i den svenska diskussionen om skolan och dess etniskt heterogena elevunderlag. I denna text möts läsaren av skildringar från Rosengårdsskolan i Malmö, ”små invandrarflickor i Botkyrka” (ibid:16) eller ”klassrummen i Rinkeby” (ibid). Det vill säga illustrationer som företrädesvis är hämtade från förortsområden som numera blivit riksbekanta som ”invandrartäta”.

Mitt val av ”fältskola” är alltså gjort utifrån en ambition att uppmärksamma en skolkategori som sällan synliggörs i etnicitetsrelaterade studier och att problematisera vad jag ser som ett ensidigt empiriskt urval i utbildningsforskning med etnicitetsperspektiv. Med detta vill jag också understryka att de relationer som står i fokus för denna studie inte låter sig avgränsas till vissa platser eller vissa människor. Tvärtom menar jag att förgreningen av de sociala interaktioner som iscensätts i Centrumskolan och som jag skildrar i denna bok sträcker sig betydligt längre och knappast låter sig avgränsas till just denna skola.

²⁴ Ett liknande resonemang för Molina (1997) i sin studie om etnisk boendesegregation, där hon pekar på att etnisk boendesegregation inte längre diskuteras som ett problem för alla svenskar, som det gjordes under 1970- och 80-talen. Istället har det gjorts till ett problem för dem som är bosatta i de områden som pekas ut som etniskt segregerade, nämligen för ”invandrarna”.

²⁵ Ristilammis (1999) menar att den annorlundahet som förknippas med dessa bostadsområden först, under sitt uppbyggnadsskede, tog skepnad av en modern annorlundahet, som därefter övergick i en social annorlundahet och numer främst förknippas med en etnisk annorlundahet.

Bokens disposition

Boken är indelad i åtta kapitel. Nästa kapitel, *Positionerad forskare*, är ett metodkapitel som presenterar studiens metod och empiri. Utöver en redogörelse av hur jag gått tillväga i fältstudien och bearbetat mitt material, reflekterar jag även över den forskningsprocess som lett fram till den färdiga texten. Kapitel tre, *Vardag och villkor i Centrumskolan*, kan läsas som en presentation av Centrumskolan och dess omständigheter och ger framförallt en kontext till skolpersonalens prat och handlingar. Med utgångspunkt från skolans omstrukturering under 1990-talet redogör jag för strukturella villkor som influerar skolan och hur detta får betydelse för Centrumskolans lokala praktik och den uppmärksamhet som skolans personal riktar mot eleverna.

Därefter följer fyra empiriska kapitel där jag undersöker hur skillnader skapas och återskapas i det dagliga skollivet. Detta gör jag genom att ringa in fyra skillnadspraktiker som tog form i Centrumskolan. I kapitel fyra, *Skillnaden som tudelar*, inleder jag detta med att undersöka hur skolpersonalens föreställningar om kultur och nationell bakgrund gör elever till svenskar och invandrare och hur detta skapar en tudelning mellan såväl elever som personal. Jag visar hur dessa skillnadskonstruktioner blir som allra tydligast i skolans mångkulturella arbete och diskuterar hur skolans sociala organisation skapar etniska arbeten bland de anställda. I kapitel fem, *Kultur och klass som särskiljare*, fortsätter jag med att undersöka hur skolpersonalens konstruktioner av svenskar, invandrare och viss mån romer är produkter av sammansatta och varierande processer, som mer än kultur involverar föreställningar om klass och olika bostadsområden. Med avstamp i analysen från kapitel fyra och fem som visar hur skolan bygger in en rad skillnadskonstruktioner i sin dagliga praktik, går jag i kapitel sex, *I skuggan av en välmenande tolerans*, vidare med att undersöka hur föreställningar om skillnader reproduceras via tolerans och hur detta upprätthåller maktrelationer som tar sig uttryck i att ”svenskar” tolererar ”invandrare”. I kapitel 7, *Etnicitet och kön tvinnas samman*, som är det sista empiriska kapitlet undersöker jag hur etnicitet också rymmer föreställningar om kön, hur detta producerar specifika feminina och maskulina elevidentiteter och hur dessa tillskrivs betydelse i skolan.

I kapitel åtta, *Olika mycket invandrare och svensk*, som är bokens avslutande kapitel, sammanfattar och utvecklar jag några av studiens väsentliga bidrag. Med utgångspunkt från frågan om när och hur diskuterar jag bland annat hur de elevkategoriseringar som jag undersökt i hög grad är produkter av skolans institutionella sammanhang och måste förstås som synnerligen varierande och situationsbundna.

Kapitel 2

POSITIONERAD FORSKARE

Jag sitter tillsammans med några av Centrumskolans lärare i deras personalrum. Lena, en av lärarna, frågar mig om jag kan tänka mig att ta en av hennes lektioner när hon ska till tandläkaren, jag svarar med ett "gärna". Under tiden har även Gunnel slagit sig ner. Några av de andra lärarna kommenterar Lenas fråga till mig med orden "det är ju väldigt förmånligt att du kan hjälpa oss på det här sättet". Jag noterar att Gunnel försöker säga något, men att hon hejdas av de andras intensiva prat. Efter en stund böjer hon sig fram, fäster blicken i mig och säger:

Gunnel: Men en sak som jag tänkt på Sabine, nu när du är här hos oss på det sätt som du är och liksom blir en av oss, då kommer du ju aldrig att kunna vara objektiv när du skriver om oss. Nu har du ju lärt känna alla oss och alla eleverna och då blir det ju svårt att hålla distans.

Sabine: Jo, jag håller med dig, jag kommer inte att kunna vara objektiv.

Gunnel: Men hur ska du då göra med det vetenskapliga? För att kunna vara objektiv skulle du ju egentligen ha hållt mer distans, så att du kan se det hela mer utifrån.

Sabine: Kanske, men jag tror inte att man överhuvudtaget kan vara objektiv i en sådan studie som jag gör. Jag ser det som att allt jag skriver i någon mening kommer att vara färgat av vad jag väljer att se när jag är här, vilka teorier jag använder mig av och även av min person, vem jag är och så. Men just därför blir det också viktigt att jag berättar hur jag gått tillväga i min studie och under tiden som jag varit här.

Gunnel: Ja just det, för nu är du ju som en i verksamheten och då kan man ju inte vara objektiv.

Detta samtal utspelade sig en bit in på höstterminen, när jag hade varit i Centrumskolan några månader och fångar, som jag ser det, en grundläggande vetenskapsteoretisk fråga. Jag är helt ense med Gunnel i hennes

synpunkter om det omöjliga i att producera en objektiv studie. Detta gäller inte bara, menar jag, min studie av Centrumskolan, utan kvalitativ forskning i allmänhet. Eftersom all kunskap frambringas från en specifik position, i betydelsen att det är forskaren som väljer perspektiv, fattar beslut om vad som kan anses vara värt att veta något om, analyserar sitt material och utifrån detta producerar en vetenskaplig berättelse, kan det knappast finnas någon objektiv kunskapsproduktion. Men hur väl jag lyckades klargöra allt detta för Gunnel och hennes kolleger låter jag dock vara osagt.

Betingelserna för den vetenskapliga kunskapsproduktionen låter sig emellertid inte begränsas till valet av teori och metod. Forskningens premisser bestäms även av privilegier och maktstrukturer, som bland annat den feministiska etnografen Beverley Skeggs (1999) diskuterar så insiktsfullt. Detta reser i sin tur frågor om i vems intresse kunskapen produceras och vems intresse som företräds i detta. Med antropologen Renato Rosaldos ord reflekterar forskarens utkiksplats alltid ett "positionerat subjekt" (1989:19), som vid sidan om val av teori och metod samt maktaspekter även speglar sin historia, sitt kön, etnicitet, klass, ålder och så vidare. Forskaren intar därmed en plats i de relationer som studeras, som inte låter sig separeras från det vetande som produceras (Skeggs 1999).²⁶ Kunskapsproduktionen och de etnografiska representationer som är ett resultat av denna process kan sägas spegla vad antropologen James Clifford (1986) beskriver som "partial truths".²⁷ Enligt Skeggs är det dock inte bara forskarens urval och återgivande som är partiellt, även informanternas beskrivningar är i någon mån partiella (Skeggs 1999:51). Deras urval av vad de berättar eller visar för forskaren innehåller också det ett mått av val. Vad man som informant väljer att berätta eller att förbigå kan därför inte heller på ett enkelt sätt göra anspråk på, eller tillskrivas mer sanning än forskarens selektion (ibid).

Premisserna för den vetenskapliga kunskapsproduktionen är utan tvekan omfattande och förmodligen näst intill omöjliga att fullt ut klarlägga. Det finns, som Skeggs (ibid:55) understryker, alltid luckor, brister och spelrum, vilka vi som forskare varken kan ha kunskap om eller kontroll över. Detta fråntar emellertid inte forskaren ansvaret för att så långt det är möjligt försöka synliggöra de omständigheter som präglar produktionen av kunskap. Med tanke på detta ansvar avser jag i detta kapitel i möjligaste mån försöka belysa de villkor som omgivit fältstudien samt reflektera över den forskningsprocess som ägt rum. Jag börjar med att diskutera min metod. Därefter

²⁶ Se även Smith (1999) och Hastrup (1995) för liknande diskussioner om hur forskaren alltid är en del av den sociala verklighet som studeras. Att det inte finns någon utvida varifrån forskarens redogörelse kan göras icke positionerad och att all forskning utvecklas som ett resultat av en sådan delaktighet.

²⁷ Utifrån ett feministiskt perspektiv framhåller Abu-Lughod (1991) att etnografiska representationer inte bara kan förstås som "partial truths" i Cliffords mening, de är också vad hon definierar som "positioned truths".

redogör jag för hur fältstudien utvecklades, med fokus på min egen delaktighet och en problematisering av vad fältets samtycke egentligen innebär. För att sedan närma mig studiens analys- och skrivprocess.

Deltagande observationer och intervjuer

Mitt val av metod bottnar dels i en önskan att följa det vardagliga livet i skolan, dels en önskan att få tillträde till människors handlingar och resonemang. Deltagande observationer svarar väl mot dessa anspråk och är därför också den metod jag huvudsakligen använt mig av.²⁸ Vad som kan sägas känneteckna deltagande observationer är dess strävan att uppnå en "total social experience" (Hastrup & Hervik 1994:7). Mer konkret innebär detta att min samlade lärdom från vistelsen i Centrumskolan, i form av upplevelser, iakttagelser, tankar och känslor, internaliserats som del av det skolliv jag lärt känna och utforskat, för att bli föremål för analys och ligga till grund för den kunskap som produceras. Detta sätt att studera sociala praktiker omfattar med andra ord betydligt mer än bara det som uttrycks med hjälp av ord. Det handlar om att känna av stämninglägen i lärargruppen, att via höjda ögonbryn, stillsamma nickar eller diskreta grimaser följa lågmäld men inte desto mindre väsentlig kommunikation. Vad jag också vill ha sagt med detta är att det sociala livet tar sig uttryck via så mycket mer än ord och att deltagande observationer i stor utsträckning handlar om att även få tillgång till det som inte alltid uttalas verbalt eller ryms inom ramen för en intervju. Det möjliggör för forskaren att kunna fånga det svårformulerade och de tystnader och motsägelser som omger händelser eller fenomen. Enbart språket som kommunikationsmedel leder inte heller med självklarhet till en förståelse av vad som sker och görs i fältet, därför är den internalisering jag nyss talade om av central betydelse i deltagande observationer (ibid).

Precis som själva orden indikerar bär metoden på en konflikt eller oförenlighet och hur denna lämpligen bör hanteras på bästa sätt är långt ifrån självklart. Här ställs snarare varje forskare inför att finna ut sitt sätt att arbeta med deltagande observationer. Detta diskuteras av Rosaldo (1989:180) som menar att den deltagande observatören nästan ofrånkomligt tvingas balansera på kanten av en paradox. På samma gång som hon eftersträvar att bli del av det fält som studeras ska hon också förbli en vetenskaplig forskare.²⁹ Denna ständiga balansakt mellan positionen som

²⁸ För en enkel introduktion till vad fältstudier och deltagande observationer är, se till exempel Agar (1980, 1986) eller Ehn & Löfgren (1996).

²⁹ Se även Hastrup (1995) för en diskussion om vad hon definierar som antropologins dubbla vision.

observerande respektive deltagande har inte bara färgat min fältstudie, den har utgjort en källa till återkommande dilemman att hantera. Även om det är lätt att inse det orimliga i att skapa mallar för hur en sådan optimal balansgång mellan deltagande och observation skulle kunna se ut, var det ändå sådana mallar jag intensivt längtade efter emellanåt, när metodens svårigheter trängde sig på.

Ett sådant dilemma som stundom gav sig till känna kretsade kring frågan hur mycket jag kunde, borde eller skulle föra in av min egen agenda i det som utspelades i skolan och hur mycket jag kunde, borde eller skulle avvakta för att följa vad som hände och skedde, med förtröstan om att det jag sökte tids nog skulle uppenbara sig (jfr Wolcott 1999). Sett över hela fältperioden kan jag i efterhand konstatera att jag intog en mer deltagande position under fältstudiens första hälft, då jag även tillbringade så gott som varje dag i skolan. Medan jag så småningom, efter att ha etablerat kontakt förenat med att en viss vana och förtroende kring min närvaro utvecklats, intog en mer tillbakadragen och observerande hållning.³⁰ Det föreföll även vara den observerande positionen som mest motsvarade skolpersonalens föreställningar om hur forskning går till. För när jag kom utrustad med papper och penna och markerade ett observerande förhållningssätt, gav flera lärare uttryck för en tillfredsställelse över att jag ”kommit igång med forskningen”.

Etiska överväganden

Detta aktualiserar i sin tur en rad etiska frågeställningar om hur den deltagande observatören under fältstudier med dagliga vistelser i fältet tydliggör att forskning pågår. Vilka möjligheter har informanterna att avgöra, eller ens påverka, när forskning pågår och inte pågår?³¹ För att vara mer konkret än så; vilka möjligheter erbjuds den enskilda informanten att värja sig mot forskarens blick när, som i mitt fall, forskaren vistas i skolan så gott som dagligen, medverkar i det arbete som utförs där, deltar i möten, fikaraster och till och med slinker med på personalens ”pubkvällar”? Vidare

³⁰ Fältstudien pågick från april 2001 till juni 2002. Den inledande fältperioden sammanföll därför med slutet av vårterminen 2001, under denna tid besökte jag skolan vid några tillfällen varje vecka. Under den därpå följande höstterminen vistades jag så gott som dagligen i skolan, för att under den nästkommande terminen successivt minska närvaron till 2-3 dagar/vecka.

³¹ Det är med ambivalens och tvekan jag använder uttrycket informant. Dels för att det antyder en problematisk distans till de människor jag mött under fältstudien och periodvis umgåtts med både intensivt och nära. Dels för att en sådan benämning tenderar att reducera de skolanställdas position till att ge information och därmed närmast frånta dem rollen som aktiva medskapare i den kunskapsproduktion som denna studie utgör. Samtidigt har jag inte funnit något annat eller mer lämpligt begrepp för att på ett enkelt sätt omtala dem jag interagerade med i fältet.

reser det frågor om i vilken mån mitt växlande mellan en mer deltagande hållning respektive en mer observerande bidrog till att lägga ut dimridåer för skolans anställda. Vilka möjligheter hade skolpersonalen att avgöra huruvida de samtal vi förde primärt styrdes av ett forskningsintresse eller personligt engagemang? Är det ens möjligt att särskilja dessa intressen? På samma gång som jag haft tillit till att skolans personal skulle utveckla strategier för att inte känna sig helt utelämnade för min insyn, är jag väl medveten om att jag trots goda avsikter, ändå riskerade att belasta och även utöva press på mina informanter. Antropologen Kirsten Hastrups påminnelse om "våldet i etnografen" blir träffande i detta sammanhang:

Det är svårt att respektera informanternas rätt att förhålla sig tysta. Att ge ord åt en kulturell tystnad innebär alltid en form av symboliskt våld, om det än sällan kommer till fysiskt våld. Trots allt tal om dialog och vänskap innebär processen ett inträngande, och möjligtvis smärta (Hastrup 1996:68).³²

Dessvärre, som Hastrup också tillfogar, har forskare som arbetar med etnografisk metod inte alltid varit särskilt medvetna om detta förhållande. En strategi jag själv flitigt kom att använda mig av, för att i möjligaste mån påminna fältet om att jag var i skolan för att bedriva forskning, var att föra mina fältanteckningar så synligt som möjligt. Ofta satt jag i en av personalrummets soffor och skrev i fältdagboken. Utöver detta försökte jag i den mån det var möjligt att föra anteckningar medan jag deltog i olika aktiviteter. En och annan kommentar som fölls vittnar även om ett förhållande där informanterna observerar forskaren, "har du en ny anteckningsbok nu, den förra var väl blå?" eller "vad antecknar du egentligen när du skriver så mycket och så intensivt?".

Även om jag försökt hantera de konflikter och dilemman som är förknippade med deltagande observationer på det sätt jag funnit mest lämpligt, har jag inte helt kunnat frigöra mig från känslan av att det är en inställsam metod (Ambjörnsson 2004), i den meningen att metoden går ut på att skapa förutsättningar för att ta del av människors vardagliga liv, ibland rentav privata angelägenheter. Ofta blir man som forskare generöst inbjuden till en kommunikation med informanterna, som inte har någon omvänd motsvarighet. Tvärtom har informanter i regel ganska begränsade möjligheter att delta i eller ens påverka forskarens vetenskapliga arbete.

Intervjuer

För att komplettera mina deltagande observationer har jag även genomfört intervjuer. Visserligen är det inte alltid möjligt att dra en tydlig gräns mel-

³² Citatet är min översättning från danska.

lan deltagande observationer och intervjuer, men vad Robert Burgess (1988) karakteriserar som etnografiska intervjuer stämmer väl överens med de intervjuer jag själv genomfört. Etnografiska intervjuer har enligt Burgess ett visst syfte, närmare bestämt att reflektera över det som inte kan klargöras endast med hjälp av deltagande-observation.

Kännetecknande för de intervjuer jag genomfört är att de alltid ägt rum i en kontext nära relaterad till den deltagande observation jag genomfört. Antingen med avseende på tidpunkten för intervjun eller för att frågorna aktualiserats via mina erfarenheter och iakttagelser av den pågående verksamheten i skolan. Intervjuerna präglades av att de ägde rum i ett sammanhang där jag och den intervjuade redan sedan tidigare hade etablerat en relation till varandra. De intog formen av återkommande samtal, planerade eller helt spontana, enskilda eller inför andra närvarande. Inte sällan verkade intervjuerna även fungera som en möjlighet för enskilda lärare att stanna upp och reflektera över sitt arbete. Eller som en lärare uttryckte saken: ”det är så spännande med dina frågor, för då börjar man tänka på sån't man inte tänkt på så mycket förut”. Vilket på samma gång ger en tydlig illustration av att forskaren influerar det fält hon samtidigt studerar.

Den intensiva och ständiga aktivitet som präglade tillvaron i skolan kom även i hög grad att spegla mina enskilda samtal med personalen. Jag fick helt enkelt vänja mig vid att våra samtal ofta blev avbrutna, därför att de plötsligt måste ge sig iväg för att uträtta något. Med orden ”vi får prata mer sen” fann jag mig gång efter annan bli lämnad mitt i en tanke på väg att formuleras till en fråga eller reflektion. Efterhand insåg jag att det var svårt att återkomma till eller ens ha som ambition att fånga upp alla dessa avbrutna samtal. Jag lärde mig snarare att avbrutna samtal var något som karakteriserade det sociala samspelet i skolan och försökte, så gott jag kunde, följa med i detta.

Mot slutet av fältperioden genomförde jag mer omfattande intervjuer med en del av skolans lärare. Avsikten med dessa var att komplettera eller klargöra vissa erfarenheter och iakttagelser som jag gjort under året. Inför dessa intervjuer hade läraren och jag alltid avsatt tid för vårt samtal. De frågor jag ställde och hur de besvarades påverkades i hög grad av den specifika kontakt jag och den aktuella läraren haft med varandra. Ibland utvecklades de till en form av ”back-stage” (Goffman 1974) samtal, i betydelse att jag fick ta del av personliga förtroenden, eller att lärarna talade om sådant som jag inte tror att de skulle ha gjort om andra kolleger funnits närvarande. Förtroenden av detta slag har emellertid fått stanna hos mig och synliggörs således inte i denna text – även om de ibland utgjort värdefull kunskap för att förstå de sociala processer som genomsyrade skolans praktik. I huvudsak blev dessa avslutande intervjuer en bekräftelse på det jag redan sedan tidigare kände till och tillförde därför inte så mycket nytt stoff. Kanske signalerade de därmed också att tiden var mogen för mig att lämna fältet.

Tillträde till fältet och samtycke

Min upplevelse är att jag blev väl mottagen i Centrumskolan och att min intensiva närvaro i skolpersonalens arbete tycktes bli accepterad av dem som arbetade där. Samtidigt är vägen till ett sådant godkännande inte helt given eller okomplicerad, utan något man som forskare i hög grad måste kvalificera sig för. Jag menar även att det finns en väsentlig diskrepans mellan formellt tillträde och vad jag skulle vilja definiera som ett reellt tillträde. Även om dessa aspekter ofta lyfts fram i etnografiska monografier, synliggörs och problematiseras de dock sällan i den litteratur som berör direkta metodfrågor.

Mitt så kallade formella tillträde till skolan skedde med hjälp av en tjänsteman, Ingela, på skolkontoret i den aktuella kommunen. Via Ingela kom jag i kontakt med Centrumskolans rektor, Karin, som ställde sig positiv till min studie och närvaro i skolan. Efter att jag träffat den övriga personalgruppen, presenterat mig själv, min studie och inte minst den metod jag önskade arbeta med, fick jag besked om att jag var välkommen. Fältstudien kunde alltså börja, ivrig och förväntansfull gav jag mig iväg till skolan. Det formella tillträdet handlar alltså om att forskaren bereds möjlighet att vistas på en viss plats eller i ett specifikt socialt sammanhang och att människorna som vistas där ger sitt medgivande till detta. Men detta är knappast tillräckligt för att "komma in" i det sammanhang som ska studeras, vilket jag kom att bli varse så småningom.

Efter en tid, när den första nyfikenheten på mig och mitt syfte med att vara i skolan lagt sig, blev jag allt oftare sittandes i personalrummets tystnad och stillhet, efter att alla rusat i väg på sina lektioner. Tidsmässigt sammanföll detta med slutet av vårterminen, en för många lärare särskilt pressad arbetsperiod, med betygssättning och skolåret som avslutas. Det var sällan som någon hade tid att prata med mig och själv upplevde jag det som svårt att "störa" i denna hektiska tillvaro. Så smått började en oro gnaga i mig att jag skulle hamna vid sidan om det jag upplevde som händelsernas centrum i skolan, det vill säga där saker och ting försiggår, diskuteras och görs. För att försöka göra något åt denna alltmer otillfredsställande situation erbjöd jag mig att hjälpa till med sådant som personalen önskade få utrett. Till en början mynnade detta ut i att jag tillfrågades om jag kunde kopiera diverse papper, men medförde så småningom att jag började assistera en av skolans lärare i undervisningen, motsvarande ungefär 5-7 lektioner per vecka. Under en period kom jag även att fungera som något av skolans "akuta lärarvikarie".

Resultatet av detta blev att min roll i skolan förändrades tämligen radikalt. Framförallt tog det sig uttryck i att jag blev indragen i det arbete som skolans personal utförde och att jag med utgångspunkt från detta började utveckla "naturliga" kontakter med många som arbetade där. Det uppstod helt enkelt skäl till att vi behövde prata med varandra. Lärare som tidigare

förhållit sig avvaktande föreföll nu istället blir intresserade av mig och visade därtill uppskattning över det jag kunde uträtta och hjälpa till med. Mitt intryck är att jag via insatsen i det dagliga arbetet lyckades legitimera min roll i skolan (Olsson 1995). En kommentar om att jag ”nästan blivit som en lärare” mötte mig ofta under denna tidsperiod och stödjer också denna tolkning. Förändringen av mitt sätt att närvara i skolan verkade med andra ord ha blivit lyckosam, även om del lärare uttryckte oro för att jag inte skulle ”hinna med att forska” när jag ”arbetade så mycket”.

Om detta återspeglar vad jag avser med ett reellt tillträde, så stämmer det på samma gång till eftertanke rörande det formella samtycke informanterna ska och måste ge för att forskning ska få bedrivas. Det väcker frågor om hur rimligt det kan anses vara att begränsa ett samtycke – åtminstone i de fall då det rör sig om långa vistelser i fält – till den tidpunkt då fältstudien inleds. I linje med antropologen Gudrun Dahls (1993) reflektion vill jag föreslå att informanternas medgivande kanske istället bör ses som integrerad med själva forskningsprocessen. Det vill säga att forskaren i fältstudier baserade på deltagande observationer fortlöpande behöver försäkra sig om informanternas samtycke och därför inte heller kan räkna med att detta är möjligt att inhämta vid ett enda tillfälle. Alltför klumpiga misstag från forskarens sida riskerar dessutom att äventyra tillträdet till de sociala sammanhang forskaren önskar följa och detta oberoende av om ett formellt samtycke getts i ett tidigare skede. Den avvaktande hållningen som jag i början mötte från en del lärare kan i skenet av detta resonemang kanske tolkas som uttryck för att jag ännu inte lyckats kvalificera mig eller skapa förtroende till dem som arbetade i skolan (jfr Olsson 1995).

På samma gång som jag upplevde förändringen mot mer delaktighet i skolvardagen som ett steg framåt i fältprocessen, aktualiserades likväl andra svårigheter relaterade till den nyvunna närheten, som ännu en gång ger prov på den deltagande observationens svåra balansgång. Några av skolans fackligt engagerade lärare var nämligen av uppfattningen att jag borde få betalt för min arbetsinsats, eftersom de av flera skäl önskade undvika att skolan ”utnyttjade gratis arbetskraft”, som de formulerade saken. En uppfattning som jag förmodligen hade delat om jag varit anställd i skolan. I rollen som forskare och under en pågående fältstudie tedde det sig däremot omöjligt att ta betalt för sådana insatser och därmed tillmötesgick jag inte detta önskemål.

En annan aspekt av detta är att jag upplevde mina arbetsinsatser som något av ett återgäldande till skolans personal, som lät mig närvara i deras arbete och bjöd av sin tid och engagemang för att besvara mina frågor och undringar. Formulerat på ett annat sätt upplevde jag det som ett privilegium (Mulinari 1999) att få vistas i skolan på de villkor jag gjorde. Vad lärare och annan skolpersonal gav till mig i form av sina erfarenheter och kunskaper om skollivet, blev därmed också ”en sorts gåva” (Dahl 1993:18) jag önskade återgälda.

Sammantaget illustrerar allt detta med tydlighet hur relationerna mellan forskare och informanter i kvalitativa metoder – kanske i synnerhet när det handlar om deltagande observationer – sällan förblir entydiga eller separerade. Gränsen mellan forskare och informant tenderar förr eller senare att lösas upp. Därmed blir det inte heller möjligt att begränsa sin närvaro i fältet till enbart en forskarroll. Närvaron där krävde istället att jag involverades i det dagliga arbetet. Försöken att separera rollen som forskare och lärarvikarie blev i följd av detta uttryck för en uppriktig ambition från min sida, men utan att jag för den skull kan hävda att det var detta jag i alla lägen lyckades åstadkomma. Därför menar jag att det är nästan omöjligt att undgå att relationerna till informanterna kompliceras av känslor av skuld, tacksamhet och ömsesidigt beroende. Utifrån den fältstudie jag själv genomfört och med avstamp i de processer jag involverades i, har jag emellertid också blivit övertygad om att deltagande observationer förutsätter interaktioner av detta slag (jfr Moore 1997, Hastrup 1995). Mina erfarenheter tydliggör också att det är omständigheterna som styr utvecklingen av metoden och inte tvärtom (Amit 2000).

Engagemang och subjektivitet

Som jag gett exempel på skapar och förutsätter deltagande observation ett engagemang från forskarens sida, vilket även positionerar henne på ett visst sätt i relation till dem som hon studerar. Följaktligen är det viktigt att redogöra för sin position i fältet för att därmed försöka klarlägga forskarens inverkan på såväl det empiriska materialet som analysen av detsamma.

Mina relationer till skolans personal, framförallt dess lärare, gestaltade sig på olika sätt. En del talade jag med så gott som dagligen, medan interaktionen med en del andra snarare låter sig beskrivas som en bekantskap på distans. Andra kom att kännas som vänner, som jag tyckte mycket om, längtade efter att prata med och saknade när de inte var där. Många av skolans kvinnliga lärare visade ett uttalat intresse för min studie och tog initiativ för att göra mig delaktig i gemenskapen, medan en del av de manliga lärarna förhöll sig mer avvaktande till min närvaro. Kanske är det i konsekvens av detta som jag upplevde många kvinnliga lärare som mer tillgängliga för mina frågor och initiativ till samtal, vilket i sin tur ytterligare spädde på intensiteten i våra interaktioner. Utöver detta hade jag mer kontakt med dem som var nyanställda i skolan och med dem som arbetat där länge. Tillsammans med de nyanställda utvecklade jag en gemenskap kring att vi var nya och obekanta med mycket av det dagliga skollivets organisation och rutiner. Jag tror att de uppfattade mig som en av alla dem som redan fanns i Centrumskolan när det började arbeta där och därför inte alltid skiljde ut mig som en forskare från övriga personalgruppen. Vad det gäller de lärare som

arbetat länge i skolan, upplever jag det som att de kände ett särskilt ansvar för min vistelse i skolan. Det var dessa lärare som mer än andra höll mig underrättad om vad som pågick i verksamheten och som uttryckligen frågade mig hur de ytterligare kunde bistå mig i fältstudien.

Oavsett om mitt engagemang gestaltat sig som nära eller distanserade relationer till dem som arbetade i skolan, har upplevelsen av att vara "främlingen" i sammanhanget varit en av mina ständiga följeslagare under vistelsen i fältet. Med främlingen menar jag den ständigt utanförstående, den som varken är lärare eller "övrig personal" i skolan, den som inte ska bli kvar i skolan och den som förmodligen delger allra minst om sitt personliga liv under alla kaffestunder i personalrummet och andra sociala sammankomster. Känslan av att vara främlingen eller den anonyme i sammanhanget, förstärks också av att ofta bli bemött som sådan av individerna i fältet. En konkret yttring av detta är att jag inte heller berättade att jag själv, under några år i början av 1990-talet, arbetade som skolkurator i grund- och gymnasieskolan. Detta val att exempelvis inte berätta om mina tidigare erfarenheter av skolan, speglar dock inte bara rollen av en outsider i fältet, det speglar också en medveten metodavvägning från min sida. Dels som en strategi för att distansera mig själv från denna tidigare kunskap, dels som en strategi för att kunna ställa frågor om det som kanske tas för givet i skolan. Jag föreställer mig att en del frågor hade tett sig svåra eller rentav märkliga att ställa om jag dessförinnan hade informerat om mitt tidigare arbete i skolan. Oavsett detta har positionen som främling bitvis känts svår och ensam, för att inte säga plågsam att bära. Informanternas värld kan dock, som Diana Mulinari (1999) mycket riktigt framhåller, aldrig bli min om jag vill skriva om den, att vara främlingen handlar om att "våga vara ensam med sitt material, med sitt tvivel och med sin osäkerhet" (ibid:54).

Identifierad som "svensk"

Det är knappast möjligt att fullt ut veta hur jag själv uppfattades av dem som arbetade i skolan. Med tanke på mina inhopp som lärarvikarie antar jag dock att jag sågs som hjälpsam och i viss mån även duglig i det arbete jag utförde. Ett intryck är dock att jag identifierades som "svensk", vilket jag menar måste tillskrivas betydelse för den studie jag genomfört. En del undrade om jag hade "utländskt påbrå" med tanke på mitt namn, några av språklärarna formulerade sig mer indirekt "ditt namn låter tyskt". Bilden av mig som svensk tycktes emellertid inte påverkas nämnvärt av att mina föräldrar kommit till Sverige som arbetskraftsinvandrare. Min tolkning är att jag betraktades som svensk av Centrumskolans personal och därmed inkluderades i skolans "svenska vi". Därmed delade jag också etnisk identitet med stora flertalet av skolans personal. En angelägen reflektion som är på sin plats här handlar om hur det skulle ha blivit om fallet

inte varit så. Vilken betydelse skulle det ha fått för mina interaktioner med de skolanställda om de hade identifierat mig som ”invandrare”? Hade min närvaro i skolan utvecklats på ett annat sätt då? Hur hade jag blivit mottagen, hur hade det inverkat på mina erfarenheter av närhet och distans och hur hade detta slutligen inverkat på mitt material? Frågorna kan givetvis inte besvaras här och nu eftersom de i allra högsta grad är av empirisk karaktär, men utöver detta är de också viktiga utgångspunkter för fortsatt reflektion. Detta inte minst vad det gäller förhållandet mellan forskarens sociala position i fältet och de relationer hon utifrån denna förmår synliggöra. Eller för att se på saken lite mera kritiskt, vilka relationer den positionerade forskaren inte lyckas fånga och därmed även medverkar till att osynliggöra i forskningen.

I elevernas ögon blev jag nog oftast en bland alla andra vuxna i skolan. Någon som inte var en riktig lärare, men emellanåt ändå agerade som en sådan. I början fick jag frågor om ”boken”, vad jag skulle skriva om och hur tjock den skulle bli. En del elever önskade att framträda med sina namn och det var inte utan att jag kunde ana en viss besvikelse när jag gjorde klart att jag avsåg anonymisera såväl skolan som alla de personer som skulle komma att figurera i boken.

Fältanteckningar

Jag har redan vidrört skrivandet av fältanteckningar, men det finns skäl att återkomma till just detta. Anteckningsboken och pennan har alltså varit mina verktyg för att dokumentera, reflektera och memorera vad som ägt rum under fältstudien och detta skrivande låter sig bäst liknas vid det som antropologen Jean Jackson beskriver som ”a running log written in the end of each day” (1990:60). Det vill säga, jag förde löpande anteckningar om det som utspelade sig i skolan, vad som gjordes, vad som sades och mina reflektioner kring detta. Skrivandet skedde inte alltid efter en specifik plan, utan kännetecknas ofta av att vara en spontan och intuitiv text, som förändrats och tagit nya riktningar allteftersom. Vad jag observerat, lyssnat till och slutligen skrivit ner som en fältanteckning har grundats i såväl medvetna som omedvetna beslut om varför jag antecknat vissa händelser och dialoger, respektive utslutit andra och för vilket syfte den specifika anteckningen gjorts (jfr Johnson & Johnson 1990).

Trots att många etnografer betraktar fältdagboken som ett av de absolut främsta arbetsredskapen i såväl fält- som analysfas, tycks fältanteckningar ändå omges av ett påfallande hemlighetsmakeri, som etnografer sällan talar särskilt öppet om. Jackson (1990) går så långt att hon beskriver fältanteckningar som ett tabubelagt område för etnografer. Detta bekräftar kanske också att det finns så lite skrivet om vad etnografiska fältanteck-

ningar egentligen är, hur de görs eller lämpligen bör och kan göras samt deras vara i den vetenskapliga forskningsprocessen (Emerson m fl 1995).

Fältanteckningar ställs inte sällan i skarp kontrast till det skrivande som görs i forskarens "hemma" vid skrivbordet, det vill säga det välpolerade, reflekterade och teoretiska skrivande som ska visas upp för omvärlden (Gupta & Ferguson 1997).³³ Kanske är det mot denna horisont det också blir möjligt att förklara en för mig själv oväntad reaktion när jag vid ett tillfälle satt och förde anteckningar i personalrummet. Vad som inträffade var att en av lärarna ställde sig bakom mig och började läsa mina noteringar över axeln. Den första tanken som gjorde sig gällande var att jag inte hade något att dölja och därför lugnt kunde låta läraren läsa, om hon nu var intresserad och kanske till och med lite nyfiken på mina anteckningar – minns därtill min ambition att föra mina anteckningar i öppenhet. Kommen så långt i tanken greps jag dock av en stark och överväldigande känsla att vara avslöjad inför lärarens blick på mitt uppslagna anteckningshäfte. Även om jag inte skrivit något känsligt eller otrevligt, var det som att stå avklädd inte bara för denna lärare utan hela Centrumskolans kollegium. Det egna rum som fältdagboken erbjudit blev hotat. Utan närmare eftertanke smällde jag igen boken, rakt framföra näsan på läraren utan att kunna sätta ord på min reaktion. Det enda som dröjde sig kvar var en känsla av stor pinsamhet. Goda ambitioner till trots tvingades jag alltså att genom detta smått genanta sätt inse var jag satte gränsen för min öppenhet gentemot informanterna. Mina fältanteckningar var med andra ord inte öppna för insyn, i alla fall inte då och för informanterna i fältet.

Arbetet med att föra anteckningar i fältdagboken har vid sidan om dess mer vetenskapliga ändamål också fungerat som en återkommande ritual, som jag dagligen ägnat en avsevärd tid. Alltifrån, som jag upplevde det, evighetslånga stunder då jag inte tyckte det hände något, då jag misströtade inför att "se något" och tvivlade över mig själv som forskare, till de tillfällen då jag kände mig upprörd över något jag erfarit i skolan, erbjöd skrivandet i fältdagboken något av en mental bearbetning av upplevelser. I det avseendet har skrivandet således även fungerat som en strategi för distansering från en mer direkt involvering i fältet (Hastrup 1994). Fältan-

³³ Ett numera klassiskt exempel, som inte bara visar på kontrasten mellan fältanteckningar visavi den färdigskrivna produkten, utan i hög grad sätter fingret på den känslighet som omger produktionen av fältanteckningar, är den bestörtning som publiceringen av Bronislaw Malinowskis fältanteckningar från Trobrianderna, *A diary in the strict sense of the term*, väckte bland många antropologer. Vad som stod att läsa i Malinowskis dagbok uppfattades stämma illa med den bild som många förknippade med såväl metoden som personen, det vill säga fältarbetets absoluta förgrundsgestalt (Ekströmer 1993). Helt uppenbart var det inte bara känsligt att Malinowski gav uttryck för irritation och rasistiska påståenden om informanterna, det var också svårt att smälta att noteringarna speglade en uppriktig dokumentering av hans reflektioner (ibid).

teckningar speglar med tanke på allt detta varken bara en direkt återgivning av observationer och intervjuer eller en blandning av rådokumentation, spontana och subjektiva reflektioner, de utgör också en text som är filtrerad genom minnet och till följd av det urval som skett även redan blivit föremål för analys.

Det empiriska materialet

Vad som står i blickfånget för denna studie är skolans vardagliga liv och interaktioner, men vad kan jag då tänkas mena med ”det vardagliga”? Onekligen kan ett begrepp som detta kritiseras för att vara både vagt och mångtydigt och att det därför behöver klargöras vad det är ämnat att omfatta eller åsyfta (jfr Essed 1991). Den definition jag själv vill föreslå är att ”det vardagliga” avser kategorier och sociala relationer som utspelar sig i det löpande och välbekanta livet i ett visst sammanhang.³⁴

Från att jag inledningsvis följde med lärarna på deras lektioner och från en stol längst ner i klassrummet och observerade de lektioner som ägde rum, kom jag successivt att närma mig det arbete som lärarna utförde utanför klassrummet. Det är också detta som utgör större delen av mitt empiriska material. Anledningen till denna förskjutning av fokus, från klassrummets sociala samspel till interaktioner som sker utanför detta rum, baseras på att det i stor utsträckning var utanför klassrummet jag erbjöds möjligheter att följa och ta del av hur skolans personal resonerade och tänkte kring sitt arbete. Till skillnad från klassrumsobservationerna, som mestadels begränsades till observationer av elever som arbetade individuellt eller i grupp och en lärare som fanns tillgänglig för hjälp och stöd, blev observationerna utanför klassrummet desto rikare på skolpersonalens diskussioner och avvägningar om förhållningssätt och kontroverser kring skilda aspekter av skolans fortlöpande verksamhet.

Skolans lärare var indelade i fyra så kallade arbetslag och under hela min vistelse i skolan har jag deltagit kontinuerligt i veckomöten hos ett av dessa arbetslag, vad som i skolan också kallas lagmöten. Förutom detta har jag närvarat regelbundet vid personalkonferenser, utbildningsdagar, studiedagar, planeringsmöten, ämneskonferenser, utvärderingsmöten och när det så begav sig personalfester. De platser i skolan där jag uppehöll mig är framförallt lärarnas arbetsrum och personalrummet, men också korridoren, skolmatsalen och lektionssalar. Varav personalrummet och arbetsrummen förmodligen är de platser där det mesta av personalens in-

³⁴ Som begrepp förekommer ”det vardagliga” ofta inom mikroorienterade traditioner. För närmare definition och diskussion se till exempel Berger & Luckmann (1998), Goffman (1974).

formella diskussioner ägde rum. Det var där lärarna strålade samman, samtalade och förhandlade med varandra om tider, elever och det fortlöpande arbetet, personalrummet utgjorde därmed också lite av ett arbetsrum för skolans personal.³⁵ Jag hade tillgång till en egen nyckel och kunde röra mig obehindrat i skolans lokaler. Jag hade också ett eget skåp, precis som samtliga anställda, där jag förvarade min fältdagbok och de papper med diverse information som delades ut till skolans anställda, sådant som veckoschema, mötesdagordningar och protokoll.

Så här i efterhand ter sig det empiriska materialet i huvudsak rimligt i sitt urval och omfång. Så framstod det inte emellertid alltid medan fältstudien pågick. Till exempel när jag kom till insikt om att jag förlorat mig i undervisningsschemats alla detaljer, vilket väckte frågor hos mig om vad detta kan tänkas ha att göra med etnicitet eller konstruktioner av skillnader? Eller när jag brottades med den basala frågan vad jag egentligen skulle undersöka. Skolan som ett fenomen i sig, de sociala interaktioner som utspelade sig där; skillnader, etnicitet, mikro, makro eller vad? I sådana stunder av vilshenhet har Cliffords Geertz (1993:22) distinktion mellan antropologers studier av byar respektive studier i byar, i viss mån utgjort ett stöd för att försöka bringa klarhet i vad som är att betrakta som studiens objekt, plats och syfte. Även om skolan i mitt primära perspektiv utgör en plats, varifrån jag avser att belysa sociala relationer och fenomen, med fokus på hur skillnader skapas, så är innebär det ändå inte ett entydigt val av det ena framför det andra. Jag tror studiens objekt respektive plats svårigen låter sig separeras från varandra, istället sker det ett mått av integration dem emellan. Därför kommer också den empiriska framställningens arena och fokus att växla mellan å ena sidan en berättelse om skolan och å den andra en berättelse där skolan i huvudsak utgör en fond till de interaktioner som utspelar sig där.

³⁵ I en välkänd brittisk skolstudie *The divided school*, beskriver utbildningssociologen Peter Woods (1979) skolans personalrum som en plats vilken erbjuder lärare ett privat andrum, visavi klassrummet där lärarna framförallt agerar i en officiell roll. Förutom att jag ställer mig tveksam till Woods lite kategoriska uppdelning av privat och offentligt, lokaliserat till skolans olika rum, uppfattade jag inte heller Centrumskolans personalrum som ett entydigt privat utrymme för dess personal. Visserligen fanns det inslag av detta, inte minst med tanke på att dörren till personalrummet var låst och försedd med ringklocka, där eleverna måste ringa på för att komma i kontakt med de lärare de sökte. Personalrummet präglades dock också av att vara ett rum där det nästan alltid pågick mer eller mindre intensiva diskussioner om undervisningen och eleverna, ett rum där skolpersonalens reflekterade över sitt arbete vilket, menar jag, också bör tillföras deras officiella roll.

Analys och skrivprocess

Av den redogörelse jag hittills gjort har det med tydlighet framgått att jag knappast befunnit mig sidan om det sociala liv jag studerat, tvärtom har jag varit så väl en del av som medskapare i den sociala verklighet jag intresserat mig för. Studiens empiriska material har i den meningen skapats i interaktion mellan mig och dem som arbetade i skolan. I princip stannar och begränsas dock det som kan definieras som en gemensam kunskapsproduktion till fältstudien. I analysarbetet bleknar nämligen den samtidighet och det samförstånd som stundtals präglat interaktionen med informanterna i fältet, bort (Melhuus 1997). Människor fyllda med liv, erfarenheter och känslor reduceras i detta skede av forskningen nästan ofrånkomligt till ett empiriskt material. De transformeras till, vad Skeggs (1999:35) beskriver som, ”föremål för vetande” för att därmed ge plats åt en vetenskaplig diskurs.³⁶ Analys- och tolkningsarbetet tillhör forskarens privilegium och är därmed också den akt som kanske mer än något annat tydliggör forskarens maktposition gentemot deltagarna i ett forskningsprojekt (Mulinari 1999).

Studiens socialkonstruktivistiska perspektiv implicerar att ett material kan analyseras på olika sätt. Inte heller valet av teori kan ses som relativt, eftersom teorierna är valda för att belysa något särskilt (Skeggs 1999). Den berättelse som tar form mellan dessa bokpärmar bör därför också läsas och förstås som mitt sätt att analysera det material jag har tillgång till.³⁷

Åtskilliga är de forskare som erfarit den utmaning som ligger i att skapa en etnografi av upplevelser från studier i fält. Diskrepansen som uppstår mellan den upplevda rikedom i erfarenheterna från fältet, kontra den knapphet och begränsning som ofta speglar det vetenskapliga vokabulär med vilket detta återges (Hastrup 1994), har bitvis varit ett både intellektuellt och känslomässigt krävande arbete. Hur utforma språket för att förena minnen och anteckningar med vetenskapliga anspråk? Hur göra en analys av människor jag lärt känna och tycker om som kan upplevas rättvis och respektfull av dem den berör, utan att för den skull ge avkall på kritiska tolkningar? Detta har också inrymt undringar inför hur jag utöver

³⁶ Se även Amit (2000) för en diskussion om den distans till informanterna som tar form under analysarbetet och de dilemman detta är förknippat med.

³⁷ I boken *Tre revolutioner: En kort historia om folket*, diskuterar Stefan Jonsson (2005) hur konstverkets ram anger gränsen för bildens framställning och hur motivet förändras när dess inramning förskjuts, vilket han formulerar så här: ”En ram har ingen mening i sig själv. Ramens funktion är att stabilisera meningen, att dela upp fenomenen och intrycken så att somt tillmäts innebörd medan annat ter sig utan.” (ibid:172). Jag är inte bara väldigt förtjust i hur Jonsson resonerar om konstverkets ram och dess betydelse för hur konstverket kommer att ses och tolkas, jag menar att denna skildring också på ett utmärkt sätt låter sig överföras till den vetenskapliga praktiken och till hur val av perspektiv och utkikspunkter blir bestämmande för vad som blir möjligt att se och säga om den sociala verklighet som undersöks.

skolpersonalens handlande även ska kunna fånga de ramar varigenom deras handlande begränsas och styrs. Jag har brottats med en känsla av att förråda de människor som generöst erbjudit mig att följa dem i deras arbetsvardag. Vad kan jag skriva om, vad ska jag skriva om och vad ligger utanför ramen för denna berättelse, har varit frågor som återkommit. I likhet med så många andra har jag inte heller varit förskonad från en känsla av att begå våld på materialet. Följande citat från Peter Hervik är dock en värdefull erinran om att den etnografiska analysen inte enbart syftar till att förmedla informanternas berättelser, den ska också sammanföras med teoretiska perspektiv, som förmår tillföra berättelserna något mer än vad som ursprungligen förmedlats.

Anthropological knowledge is not about representing native voices or about evoking lived experience by narrative constructions, but about generalizing the particular in a separate discourse (Hervik 1994:97).

Analysen handlar med andra ord om en transformering av fältets röster, där de kontextualiseras och organiseras på ett nytt sätt. Det innebär att forskaren förser materialet med delvis ny mening och förståelse, som gör en ny berättelse möjlig. Mer konkret innebär detta att av allt som pågick i fältet är det nästan endast en skärva av allt detta som uppmärksammas i den färdiga produkten. För dem som arbetade i skolan kan det kanske upplevas som att jag förstorar vissa händelser och uttalanden, att jag uppehåller mig vid det som kan tyckas vara trivialt eller att detaljer rycks loss från en betydligt större helhet som inte ges utrymme i denna framställning. Om det framstår som att jag ger uppmärksamhet åt tillsynes bagatellartade detaljer, så är det också som antropologen Åsa Bartoldsson (2003) betonar, nämligen att detaljernas betydelse inte kan förringas, eftersom de tillsammans förmår visa på betydligt större mönster och sammanhang. Eller som Hastrup (1995:22) beskriver forskarens uppdrag; att erfara och iakttä innebörden av det sociala livets detaljer, för att därefter förse dem med en teoretisk form varigenom de överträffas. Min förhoppning är oavsett detta att de som arbetade i skolan inte ska känna sig missförstådda och ignorerade av mig, eller förvandlade till något de inte alls känner igen, men om så skulle vara är det jag som bär ansvar för detta.

Det är också uppenbart att jag i egenskap av forskare och lärarna i egenskap av aktiva och engagerade i en skolpraktik, har olika syften för vårt vetande som är kopplat till våra respektive uppdrag (Runfors 2003). För skolans personal löpte det överordnade intresset för vetandet ut från ett behov av att hantera en fortlöpande verksamhet, att veta hur man ska göra i olika sammanhang. För dem var det frågor om "hur det är och borde vara" (ibid:56) som ställdes i fokus för vetandet, medan mitt intresse är förbundet med en kontext som eftersträvar kritisk reflektion. Med tanke på detta kan inte heller skolpersonalen och jag alltid förväntas göra samma tolkningar el-

ler ens dra samma slutsatser av de händelser och vardagliga begivenheter som inträffade i skolan under min vistelse där. En annan aspekt av detta är att jag eftersträvar ett kritiskt perspektiv på mitt material, vilket innebär att analysen inte enbart grundas i ett förståelseperspektiv av informanternas "livsvärld" (Schutz 1980). Snarare försöker jag analysera hur lärarna ser på den sociala världen och den betydelse detta får och då inte minst för skolans elever.³⁸ Det vill säga hur skillnader görs och upprätthålls och hur detta i sin tur producerar relationer av ojämlikhet, vilket knyter an till det sociologen Jim Thomas (1993) definierar som kritisk etnografi.

Den etnografiska forskningens analysfas ger inte sällan intryck av att vara mer eller mindre separerad från fältstudien. En sådan idé om gräns mellan analys- och fältarbete är dock, som antropologerna Akhil Gupta och James Ferguson (1997) betonar, problematisk och inte heller något jag kan identifiera med min egen arbetsprocess. I synnerhet som detta tenderar att förstärka bilden av fältarbetet som förknippat med ett vetenskapligt grovarbete, fyllt av jobbiga och känslofyllda relationer till informanter, kaos och icke bearbetad kunskap. Medan "hemma" som Gupta och Ferguson framhåller, förstås som en akademisk miljö, ren från informanter, en plats där rådata tolkas, analyseras och förädlas till vetenskaplig kunskap.³⁹

Mitt eget analysarbete har förr präglats av ett intensivt sökande, där jag intuitivt har försökt föra samman iakttagelser från fältet med teoretiska infallsvinklar. Det har karaktäriserats av en fortgående rörelse mellan fältstudie, tankearbete, analys och skrivande, där sammanlänkningen av empiri och teori skett bitvis och forskningsprocessen böljat fram och tillbaka. Studiens ram har med andra ord forskjutits, olika teman har tagit form under olika skeden, som förkastats eller fogats samman till nya teman, som utvecklats och till slut stabiliserats inom ramen för den berättelse som utgör denna bok.

I analysen har jag undersökt de processer som positionerar elever i olika kategorier och de antaganden om skillnader som är knutna till detta. Främst har jag intresserat mig för indelningen "svenskar" respektive "invandrare" och hur den senare kategorin görs till avvikande och annorlunda i relation till kategorin svenska elever. Min vaksamhet på materialet har riktats mot de sammanhang där detta görs i tal och handling, det vill säga när och hur skolans personal producerar och organiserar skillnader av detta slag. Under arbetet med analysen har jag, på ett inte helt angenämt sätt, också blivit

³⁸ Min förståelse av det emiska perspektiv som Alfred Schutz blivit en förgrundsgestalt för är att intresset riktas mot hur individerna förstår den sociala världen. Denna dimension finns också med i min studie, men framförallt försöker jag utforska vad denna förståelse mynnar ut i. Vad som blir effekterna av skolpersonalens förståelse och det handlande som är knutet till detta.

³⁹ Se även Caputo (2000) för en kritisk diskussion om antropologins problematiska gränsdragningar mellan "fält", "borta" och "hemma".

medveten om att min upptagenhet av skolpersonalens föreställningar om skillnader nästan osynliggjort det som på samma gång är en förutsättning för dessa konstruktioner, nämligen konstruktionen av ett "svenskt vi". Den kanske mest självklara etniska identiteten och som dessutom utgör ett centralt element för skolpersonalens skillnadskonstruktioner. Om konstruktioner av så kallade invandrarelever i mångt och mycket handlar om ett skapande av olikhet, så innebär ju det på samman gång att detta görs i relation till något. När jag ser tillbaka i mina fältanteckningar blir det påtagligt att jag haft svårigheter att få syn på skapandet av likhet, eller det som gjordes till det normala och självklara i skolan. Mina fältanteckningar är helt enkelt knapphändiga i detta avseende. Via skolpersonalens handlande och resonemang följer min uppmärksamhet oftare dem som gjordes annorlunda och avvikande, än hur en dominerande och normerande "svenskhet" konstrueras och upprätthålls genom detta. Även om mitt intresse kretsar kring skillnader och hur detta görs i relation till indelningen svenskar och invandrare, kan jag inte utan konsekvenser skriva bort mig från att mina anteckningar också återspeglar en parallellitet med den uppmärksamhet på "invandrarelever" som skolans personal iscensatte. Våra blickar följdes på sätt och vis åt i detta, medan konstruktioner av det "vi" som både flertalet av de skolanställda och jag själv är del av bitvis förblivit skymt.

Om texten

Så till sist några reflektioner om den text som utgör boken. Etnografiska framställningar kräver i regel breda beskrivningar av enskilda individer och händelser för att möjliggöra en belysning av den kontext som står i fokus. Eftersom skildringar som dessa har betydelse för de tolkningar som görs och presenteras är det inte heller möjligt att fullt ut anonymisera all data (Alver & Öyen 1997). Den konflikt som uppstår mellan nyanserade beskrivningar av individer och sammanhang och den risk för igenkännande som detta också innebär, kontra en stark anonymisering som gör det svårt för läsaren att kontrollera hållbarheten i de resonemang som förs fram, har jag försökt hantera på framförallt två sätt. För det första använder jag fingerade namn på alla personer och platser som förekommer i texten. För det andra förändrar jag detaljer, som jag bedömer vara oväsentliga för analysen, i beskrivningar av situationer och incidenter. Utöver detta byter jag ut en del personer i de händelser jag återger, "blandar korten" (Olsson 1995:19) för att därigenom minska risken för igenkännande. Där emot kan jag självfallet inte garantera att de berörda individerna inte i något sammanhang känner igen sig själva eller någon av sina kolleger.

Textens etnografiska skildringar är stilistiska bearbetningar av fältanteckningar, liksom de dialoger jag återger, dessa är också markerade i sär-

skild stil. Eftersom jag endast använt mig av papper och penna i dokumentationen av fältstudien är de dialoger och citat jag skrivit ner inte ordgranna. Ambitionen är snarare att återge en andemening, framför bokstaveliga referat av olika samtal och händelser. De dialoger som återges är ofta rekonstruktioner från fältanteckningar som inte ursprungligen antecknats i dialogform, utan snarare utgör en blandning av samtalsdialoger och löpande skildringar av händelser.

I framställningen varierar jag mellan att tala om lärare respektive skolpersonal. Även om lärare som kategori är den absolut dominerande gruppen bland skolans anställda, finns där även en rad andra personalkategorier så som kurator, skolsköterska, vaktmästare, elevassistenter och administratörer som interagerar med eleverna och tillsammans med lärarpersonalen även formar den dagliga skolpraktiken. För att återspegla och hålla detta i minnet skriver jag omväxlande om lärare respektive skolpersonal.

Efter den heta debatt om "etnografiskt presens" som följde i kölvattnet av den postkoloniala kritik som riktades mot antropologin (se t ex Marcus & Fischer 1986, Hastrup 1995) är det, som jag upplever saken, svårt att kringgå textframställningens tempusform utan någon som helst kommentar. Detta även med tanke på att jag till följd av den omfattande kritiken länge tvekade inför valet av tempus i denna text. Vid sidan om att presensformen skapar en önskvärd närvaro i texten har jag dock, i likhet med Hastrup (1995), kommit till den ståndpunkt att det nu, efter den laddade diskussion som varit, förhoppningsvis finns en helt annan medvetenhet kring detta sätt att representera fältet än det gjorde då den, berättigade kritiken var som intensivast och mest nödvändig. Detta möjliggör därför att skriva etnografi i presens utan att för den skull nödvändigtvis kopplas samman med problematiska konstruktioner och historielösa skildringar av de Andra. Jag instämmer även i Hastrups uppmaning att göra en nytolkning av etnografins presens. Det vill säga ett presens som tar utgångspunkt i och inbegriper att etnografen och människorna i fältet i viss mån delat sin tid och att det är denna tid och detta rum som (åter)berättas i etnografen. Alltså, från att jag började skriva i imperfektform, utifrån en lite naiv förhoppning om att därigenom kunna undgå de nämnda problemen, har jag efterhand känt mig alltmer bekväm med att uttrycka mig i presens. Texten är därför strukturerad så att empiriska skildringar huvudsakligen är skrivna i presens och därtill markerade med annan stil. Kortare empiriska skildringar i den löpande texten är däremot vanligtvis skrivna i imperfekt.

I mitt utforskande av hur Centrumskolans personal konstruerar skillnader är det framförallt två elevkategoriseringar som framträder tydligare och mer frekvent än många andra, nämligen "svenska elever" och "invandrarelever", alternativt "svenskar" och "invandrare". Kategorierna framträder alltså som empiriska kategoriseringar, ofta kommer jag att markera detta med citationstecken, med formuleringar som "kategorin svenska elever" eller "så kallade invandrarelever". För att inte tynga tex-

ten alltför mycket, särskilt med tanke på att dessa kategoriseringar förekommer så flitigt i framställningen, har jag också valt att ibland inte markera alls, i förvisning om att läsaren både kan förstå och hålla i minnet att dessa benämningar rör sig om skolpersonalens konstruktioner.

I texten finns en närvarande författarröst, genom att mina egna repliker, handlingar eller reaktioner på det som hände i skolan, om än inte alltid, ofta finns med och närvarande. Den primära ambitionen med detta är inte att skapa trovärdighet och auktoritet (Geertz 1988).⁴⁰ Istället speglar det en strävan att tydliggöra min egen delaktighet i fältet, för att därigenom öppna för en dialog med läsaren om etnografins tillblivelse, samtidigt som det ger några glimtar av den läroprocess detta forskningsprojekt inneburit för mig. Förutom att det finns ett berättarjag i texten är det, menar jag, rimligt att tala om ett fältjag, som varit närvarande och deltagande i fältet och ett analysjag som är involverat i den verklighet som skrivs fram. Etnografins tillblivelse kan i skenet av detta ses som en produkt av relationerna mellan dessa skilda jag och hur jag förmått hantera dem.

Hastrups och Herviks (1994) karaktärisering av forskningsprocessen som en rörelse från ett implicit vetande till en explicit förståelse och kunskap, stämmer väl överens med hur jag ser på min egen forskningsprocess. För att avslutningsvis återknyta till Gunnels och min konversation om forskningens objektivitet, har detta kapitel framförallt varit ett försök att kasta ljus över de villkor som omgivit denna process. I nästa kapitel följer en introduktion till Centrumskolan som inleder bokens fortsatta etnografiska framställning.

⁴⁰ Se Marcus & Fischer (1986), Hastrup (1995) och Moore (1997) för en kritisk diskussion om etnografisk auktoritet och hur detta tillämpats i vetenskapliga framställningar.

Kapitel 3

VARDAG OCH VILLKOR I CENTRUMSKOLAN

Jag är på besök på skolkontoret i den kommun där Centrumskolan ligger. Ärendet är att hitta en lämplig skola för min studie. Jag har avtalat tid med Ingela, en av tjänstemännen på kontoret och nu sitter vi på hennes tjänsterum med varsin kopp kaffe och diskuterar min förfrågan. I ganska korta ordalag har jag just redogjort för den skolkategori jag är intresserad av; en högstadieskola med bred social sammansättning med avseende på etnisk identitet och klassbakgrund och gärna en skola som inte är belägen i kommunens ytterområden. Framförallt det senare önskemålet tycks fånga Ingelas intresse, mitt intryck är att hon till och med blir lite överraskad av min förfrågan. Kanske har hon förväntat sig att jag utifrån ett uttalat forskningsintresse för etnicitet i första hand är intresserad av skolor i kommunens så kallade ytterområden, eftersom en stor andel av de människor som brukar ställas i fokus för detta intresse är bosatta där. När Ingela hört min beskrivning av den skola jag söker utbrister hon entusiastiskt "då tror jag att jag har en skola som kan intressera dig, Centrumskolan". Varpå hon tillägger "det är en skola med blandad elevsammansättning med både medelklassbarn och invandrarelever". Ingela fortsätter ivrigt att berätta om en skola centralt belägen i kommunens inre stadsdelar, vars elevsammansättning är "blandad", som hon uttrycker det. Jag får veta att skolan har två geografiskt avgränsade upptagningsområden, som omfattas av stadsdelarna Centrum och Eken. Centrumområdet täcker större delen av stadskärnan och ekenområdet ligger en bit utanför stans centrala omgivning. Ingelas beskrivning av områdena sker i kontrasterande termer och förmedlar att de boende i Centrum företrädesvis är familjer med "invandrarbakgrund", medan Eken domineras av "välbärgade medelklassfamiljer" som är "svenska".⁴¹ Vad det gäller boendet så bor de allra flesta eleverna från Eken i villa, medan eleverna från Centrum nästan uteslutande är bosatta i lägenhet. Inte utan viss belåtenhet framhåller Ingela det goda rykte som omger Centrumskolan och som "trots sin höga andel in-

⁴¹ I jämförelse med bosättningsmönster i en rad andra kommuner med motsvarande invånarantal (se t ex Brämå 2004), var en betydligt större andel av den invandrade befolkningen i denna kommun bosatta i stadens centrala delar.

vandrarelever” ändå når bra skolresultat. Till och med ”mycket bra resultat”, betonar hon. Den känsla som infinner sig hos mig är att Ingela vill lyfta fram Centrumskolan som ett exempel på en skola som lyckats bli framgångsrik och detta ”trots” att, som hon formulerar det, många av dess elever ”är invandrarelever”. Hon understryker sitt resonemang genom att tillägga att Centrumskolan ofta når kommunens bästa resultat i de nationella proven. Tvekar ett ögonblick men fortsätter sedan ”det kan ju inte bara bero på ekenbarnen, jag vet egentligen inte riktigt hur de arbetar för att nå så bra resultat”.

Det är svårt att undgå Ingelas entusiasm över Centrumskolan, att det är en skola som tjänstemännen på skolkontoret är stolta över, som de gärna ”visar upp” och även rekommenderar som studieobjekt i forskningssammanhang. Vid sidan om detta var det dock även de underförstådda budskapen i Ingelas beskrivning av skolan som fångade mitt intresse. Det vill säga kommentarerna som antyder att skolor med många ”invandrarelever” knappast blir framgångsrika, i förening med den förundran som signaleras över att Centrumskolan ändå lyckats med detta konststycke, ”trots” ett stort antal ”invandrarelever”. Nyfikenheten väcktes också av den outtalade tanken att ”medelklasselever” från Eken med något av en självklarhet ses som prestationsinriktade och duktiga i sitt skolarbete, medan det tycks råda tveksamhet, för att inte säga låga förväntningar på skolans elever med så kallad invandrarbakgrund och deras studieförmåga. Utan att jag då ännu riktigt förmådde sätta fingret på det, så artikulerade Ingela ett väldigt typiskt skillnadsgörande mellan ”svenska elever” och ”invandrarelever” redan vid mitt första besök på skolkontoret. Det är just detta skillnadsgörande och hur det tar sig uttryck i dagliga skollivet som denna bok handlar om.

I det här kapitlet gör jag en närmare presentation av Centrumskolan och dess personal. Framförallt riktar jag uppmärksamheten mot några av de omständigheter som omger skolpersonalens dagliga arbete. Syftet med detta är att ge en kontext till skolpersonalens resonemang och handlande. I inledningskapitlet diskuterade jag Dorothy Smiths (1987, 1999) begrepp ”ruling relations” och hur hon menar att vardagliga relationer genomkorsas av maktrelationer, medierade via sådant som lagar, förordningar, ekonomi och byråkrati. Min ambition är att i detta kapitel visa hur sådana, i Smiths (1987, 1999) mening, styrande relationer griper in i Centrumskolans lokala kontext och får betydelse för den sociala praktik som tar form i skolan. Texten är strukturerad på så sätt att jag inleder med en historisk tillbakablick i några av skolans styrdokument, dels för att visa att differentieringen ”svenskar” respektive ”invandrare” har en lång tradition i skolsammanhang, dels för att kasta ljus över att kategorin invandrarelever redan på ett tidigt stadium gjordes till en problemkategori i de dokument som legat till grund för skolpersonalens arbete. Dokumentgenomgången innebär också en

utveckling av diskussioner jag förde i kapitel 1, avseende skolans styrdokument. Därefter riktar jag uppmärksamheten mot den omstrukturering som skolan genomgått under 1990-talet, med fokus på hur dessa reformer reflekteras och skapar villkor för de avvägningar som skolpersonalen gör i sitt arbete. Avslutningsvis närmar jag mig de som arbetade i Centrumskolan. Bland annat uppehåller jag mig vid det faktum att skolans personal utgör en tämligen etniskt homogen grupp, det vill säga att stora flertalet av dem som arbetar i skolan kan definieras som etniskt svenska.

En tvetydig inkludering

Första gången som invandrade elever, mig veterligen, ägnas uppmärksamhet i skolans styrdokument daterar sig till slutet av 1960-talet. Dessförinnan var elever som via migration flyttat till Sverige så gott som osynliga i dokument av detta slag (jfr Narrowe 1998, Bredänge 2003), även om de i realiteten fanns högst närvarande som elever i landets skolor. Med den läroplan som sjsattes 1969 (Lgr 69), där dessa elever tillskrevs en position som ”barn till nya medborgare”, blev de dock synliggjorda i skolans styrdokument. Om jag i inledningskapitlet framförallt försökt peka på den inkluderande ambition som reflekteras i denna formulering, riktar jag nu istället blicken mot den tvetydighet som är förbunden med samma ambition. Det vill säga synliggörandets dubbelhet som reser frågor om i vilken skepnad barnen till de nya medborgarna inkluderas. En närmare läsning av samtida dokument till Lgr 69 talar för att dessa elever främst inkluderas som elever med svårigheter och att det vanligtvis görs med utgångspunkt från antaganden om språkliga och studiemässiga problem samt kulturella avvikelser. I konsekvens med detta bedömdes dessa elever även vara i behov av en rad särskilda insatser från skolans sida. Redan året efter införandet av Lgr 69 kom ett supplement till denna läroplan med titeln *Undervisning av invandrarbarn m.fl.* (Lgr 69, 1973), som särskilt fäster uppmärksamhet vid att utländska elever, som de nästan genomgående benämns i detta dokument, är i behov av stödinsatser för att det ska bli möjligt att överbrygga de skillnader och avvikelser som kopplas till denna elevkategori. Detta främst med avseende på undervisning i svenska språket men också vad det gäller elevvårdande insatser. Några av de motiv som förs fram för att särskilt markera elevvårdens ansvar för dessa elever är följande:

Yttre omständigheter såsom avvikande utseende, klädsel och beteende kan bidra till att öka kontaktsvårigheterna (Lgr 69, 1973:10).

Vidare motiveras behovet av elevvårdens insatser rörande dessa elever utifrån vikten att motverka och avvärja:

[...] allvarliga beteendestörningar och nervösa åkommor, t ex störande uppträdande, oregelbunden närvaro eller total skolvägran, mutism, huvudvärk och magbesvär (ibid).

Ett flertal symtom av mer eller mindre allvarlig karaktär pekas sålunda ut som möjliga konsekvenser om inte skolans personal beaktar den särskilda uppmärksamhet som dessa elever anses vara i behov av. Även i Invandrarutredningens första delbetänkande *Invandrarutredningen 1* underströks att "invandrarbarnens" situation både i och utanför skolan skulle kräva "särskild uppmärksamhet" och detta under "överskådlig framtid" (SOU 1971:59). I samma dokument markerades vidare att dessa insatser fordrade en särskild kunskap, vilken då definierades som invandrarkunskap.

Den problembild som växer fram av "invandrarelever" i dessa dokumenttexter har, om än i varierande gestalt, upprepats och följt som en tråd genom de läroplaner och policydokument som omger skolans verksamhet (Gruber 2001). I den läroplan som följde på Lgr 69, det vill säga Lgr 80, illustreras detta genom att kategorin invandrarelever bland annat sammanförs med en rad andra problemkategorier. Såsom elever med sociala, psykiska och fysiska svårigheter eller handikapp, vilka bedöms vara i behov av särskilda åtgärder och specialundervisning av olika slag (ibid). Nedslagen i dokumenttexterna talar alltså för att de inkluderingsambitioner som jag tidigare redogjort för avseende "invandrarelever", sker simultant med att dessa elever fångas i en problemkategori. Varmed de även uppfattas vara i behov av mer eller mindre omfattande åtgärder från skolans sida.

Sociologen Masoud Kamalis (1997) studie om hur "invandrare" och deras barn blir föremål för klientiseringsprocesser inom socialtjänsten, kan kasta ytterligare ljus över de processer som gör "invandrarelever" till en problemkategori i skolans värld. De klientiseringsprocesser som Kamali identifierar består av två centrala element; först att upptäcka och därefter fokusera avvikelse från det som uppfattas utgöra norm. Enligt Kamali är det via detta handlande som "invandrare" tillskrivs olika sociala problem. Viktigt att ha i åtanke är dock, som också Kamali påminner om, att ingen institution ensam kan ses som ansvarig för sådana klientiseringsprocesser. Processer av detta slag måste istället förstås som ett resultat av flera inblandade aktörer. De förutsätter med andra ord en växelverkan mellan ett flertal institutioner, myndigheter och tjänstemän.

Emellertid är det inte bara problembilder av "invandrarelever" som återkommer, i de texter jag nyss refererade till differentieras också svenska respektive icke-svenska elever i relation till undervisningens organisation (Gruber 2001). Exempelvis har introduktionsundervisning av elever som migrerat till Sverige, undervisning i svenska som andra-språk samt modersmål som inte är svenska, länge gått under beteckningen invandrarundervisning (ibid). Delar av denna undervisning har inte heller ingått i skolans reguljära undervisning, utan organiserats vid sidan om denna. Under-

visningen i svenska som andra-språk har först från och med den senaste läroplanen (Lpo 94) inkluderats i skolans ordinarie undervisning, från att dessförinnan haft en både separat tim- och kursplan.

Även om "invandrarelever" som grupp och enskilda individer definierades som en problemkategori redan på 1960-talet, ter sig betydelsen och konsekvenserna av denna problemdefinition mer genomgripande i dag. Den tidens tolerans för etniskt definierade skillnader, vars budskap syftade till en antirasistisk hållning, har också ändrat karaktär under denna tidsperiod (Schierup & Ålund 1991). Vad jag särskilt har i åtanke är att dessa ambitioner sedan 1990-talets början även förenats med ett anammande av en gemensam (västerländsk) värdegrund, som skolan förväntas "förmedla" och "förankra" (Lpo 94) hos eleverna.⁴²

Om 1960- och 70-talets problemdefinitioner rörande kategorin invandrarelever därtill i någon mån kan tolkas som i huvudsak relaterade till en individnivå, så tycks det numera handla om att hela skolor blir problemdefinierade utifrån att en del av dess elever identifieras som invandrarelever. Räckvidden av problemkategoriseringen tycks alltså vara betydligt mer vidsträckt idag, vilket på samma gång talar för en fördjupad stigmatisering av dessa elever.⁴³ Innan jag fortsätter med detta resonemang vill jag först peka på några av de organisatoriska förändringar som skolan genomgått sedan början av 1990-talet.

En förändrad styrning av skolan

Några av Centrumskolans lärare kunde så när datera startpunkten för sina lärargärningar till den gemensamma grundskolans införande. De påbörjade sina lärarkarriärer när den gemensamma grundskolan var i sin linda och ännu bar på spår efter den "gamla auktoritetsstyrda skolan", som Kerstin en av lärarna beskrev saken. När hon berättade om sina första yrkesverksamma år skildrade hon en tidsålder som på många sätt kändes avlägsen. Det var en tid då kvinnliga lärare förväntades vara klädda i kjol, niga för rektorn och tilltala sina kolleger med ett Ni. "Förr var jag fröken, men idag är jag handledare och kompis med eleverna", sammanfattade hon den förändring som hon menade hade ägt rum sedan hon i mitten av 1960-talet började arbeta i skolan. Förändringar som dessa kan å ena sidan tolkas med utgångspunkt i skolans förändrade direktiv, å andra sidan är det, som Runfors (2003) noterar, inte givet att skolans praktik påverkas av förändrade direktiv i styr- och policydokument. Sedan Kerstin började

⁴² Se Hedin & Lahdenperä (2000) för en analys av skolans "svenska" värdegrund.

⁴³ Se till exempel Molina (1997), Ristilampi (1999) och Bunar (2001) för analyser av hur problemkategoriseringen numera omfattar hela bostadsområden.

arbeta som lärare har skolan dock genomgått ett antal reformer och hon var nu inne på sin fjärde läroplan.

Av de många organisationsförändringar som grundskolan genomgått sedan sin början på 1960-talet, framstår nog 1990-talets reformer som de i särklass mest omfattande. I princip innebär de ett systemskifte av skolan, vars omfattning nästan bara låter sig jämföras med den ombildning som skolväsendet genomgick då den gemensamma grundskolan infördes (jfr Rudvall 1995). Den senaste omstruktureringen av grund- och gymnasieskolan betyder också att en långsiktig trend, avseende den svenska utbildningsmodellens statliga kontroll och reglering, brutits. Den tidigare centralstyrda skolan är numera ersatt med målstyrning, vilket innebär ett i grunden förändrat styrsystem, med en förskjutning från den centrala nivån till lokalt verksamma aktörer. Enligt Marianne Dovemark (2004), som i sin avhandlingsstudie gör en omfattande och kritisk analys av skolans omstrukturering, har Sverige numera ett av den industrialiserade världens mest avreglerade skolsystem.

Intentionerna bakom dessa nydaningar brukar sammanfattas med hjälp av tre nyckelbegrepp; avreglering, decentralisering och valfrihet.⁴⁴ I korthet har de reformer som är knutna till detta gått ut på en drastiskt förändrad ansvarsfördelning, där lärarkåren och skolledare tillskrivs både ansvar och befogenhet samt kompetens och förmåga att ta ett större lokalt ansvar för genomförandet av skolans verksamhet (SOU 1992:94). Decentraliseringssträvandena återspeglas också tydligt i den nuvarande läroplanens sidantal. Till skillnad mot de bokformat som tidigare läroplaner haft, med enhetliga och detaljrika angivelser för hur undervisningen ska bedrivas och organiseras i landet, omfattar den nuvarande läroplanen bara ett tunt häfte på cirka tjugo sidor. I detta nationella måldokument anger staten endast de mål som skolan förväntas att arbeta mot, men inte hur detta arbete ska genomföras eller uppnås.

Att arbeta mot mål

Konflikter och motsättningar lyser vanligtvis med sin frånvaro i läroplaner. De samhällskonturer som skrivs fram i dokument av detta slag ger, som sociologen Mikael Stigendal (2004) påtalar, intryck av en grundlägg-

⁴⁴ Se Englund (1993) för en analys och diskussion av hur skolan utvecklats från att ha präglats av vad han kallar *public good*, där betoningen ligger på en gemensam kunskaps- och värdebas för att fungera som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Till att bli vad han betecknar som *private good*, där valet av skola och innehållet i undervisningen i allt högre grad ses som en fråga för eleven och dennes föräldrar. Se även Lindblad & Lundahl (2002) för en översiktlig beskrivning av den utbildningspolitiska utvecklingen under 1990-talet.

gande samhällsharmoni där utanförskap i princip inte existerar (jfr Börjeson 1997). Exempelvis behandlar inte Lpo 94 människors eventuella skillnader i levnadsvillkor och de bekräftar knappast någon existens av konflikter, motsättningar eller samhällsproblem.⁴⁵ Eftersom samhällsprocesser av detta slag negligeras i läroplanstexter erbjuder de knappast heller, som Stigendal noterar, stöd för kunskap eller ens diskussioner kring sådana aspekter. Tvärtom riskerar läroplanens bristande samhällsanalys att grumla skärpan i de mål och riktlinjer som anges. Istället för som i tidigare läroplaner där utbildningens socialt utjämnande potential framhölls, är det snarare ökade effektivitetskrav som numera ställs i förgrunden, med förhoppningar om att detta ska resultera i både bättre kvalitet och produktivitet (Jönsson 1995).

I följd av att skolan numera har centrala mål att arbeta mot har också vägen till målen gjorts till en lokal angelägenhet för varje enskild skola, vilket också var påtagligt i Centrumskolan. ”Ni får gå vilken väg ni vill, bara ni kommer fram till målet”, brukade skolans rektor Karin entusiasmera lärarna vid olika personalsammankomster och planeringsdagar. Det var alltså skolans mål lärarna uppmanades att ha för ögonen i sitt dagliga arbete. Medan frågan om hur närmast tedde sig som en angelägenhet och huvudbry för den enskilde läraren. Vad som i skolans omstrukturering har stipulerats som frihet i val av tillvägagångssätt, kunskapsstoff och organisering av lärande, tycks alltså på samma gång ha ställt lärarkåren inför en rad nya utmaningar och svårigheter. Kanske mer än någonsin tidigare förväntas lärare kunna argumentera för sin sak, sin skola och sin undervisning och detta i dialog med såväl elever och föräldrar som politiker och en engagerad allmänhet (SOU 1997:121).

Den självständighet som idag är förenad med lärararbetet uppfattades dock inte alltid som något odelat positivt av dem som arbetade i Centrumskolan. Tvärtom och i likhet med iakttagelser som också Runfors (2003) redogör för, gav lärarna allt som oftast uttryck för en känsla av att ha blivit lämnade med uttolkandet av målen. De upplevde sig stå utan anvisningar för en rad dilemman som de förväntas kunna hantera i den dagliga verksamheten. Ett bestående intryck från den tid jag tillbringade i skolan är att många av de förändringar som omstruktureringen burit med sig upplevdes betungande av lärarpersonalen. Arbetet med att skriva lokala kursplaner och handlingsplaner omtalades inte sällan som en ”tidsstöld” från det arbete som många menade var det ”egentliga lärararbetet”. De

⁴⁵ Se även Persson (2005) för en diskussion om detta. Med utgångspunkt från att kulturer och värderingar i skolans styr- och policydokument ofta framställs som något som ska mötas men knappast konfronteras, vilket både föreskriver och förutsätter harmoni, frågar sig Persson vad som skulle ske i fall skolan istället för en harmonidiskurs skulle försöka utgå från en konfliktdiskurs, där motsättningar inte döljs utan tvärtom lyfts fram och diskuteras

tilltagande dokumentationskraven som skolans personal ålagts, till följd av den nya styrningen, upplevdes ta tid från det som de allttjämt betraktade som de väsentliga arbetsuppgifterna, nämligen att undervisa och umgås med sina elever. ”Det var ju därför jag valde att bli lärare, för att jag vill vara med eleverna, inte för att skriva en massa saker”, som en av lärarna uppbragt kommenterade saken i ett samtal med en kollega. Det var i den direkta interaktionen med eleverna som många lärare hävdade att de utförde sitt läraruppdrag. Följande korta dialog mellan två lärare under en fikapaus i personalrummet är på sätt och vis belysande för den återkommande analys som lärarna gjorde kring den förändrade skolan och sin förändrade arbetsituation. Lasse som inleder konversationen har just påmint sig om att han måste skriva en åtgärdsplan för en av sina elever.

Lasse: Visst ja, jag måste skriva en åtgärdsplan på Magnus! (vänder sig till Inga som sitter vid samma bord). Visst skriver vi väl mycket mer papper nu förtiden än förr. Det ska vara papper och åtgärdsplaner på allt tycker jag. Så var det ju inte förr. Men det gick ju ändå, utan att vi skrev massor menar jag.

Inga: Jo, det är mycket papper som ska skrivas. Men jag tycker också att tiden slukas av möten, det går inte en dag utan möten. När ska man egentligen hinna planera sin undervisning?

Lasse: Ibland känns det som om undervisningen och eleverna är det man ägnar sig åt allra minst.

Även om det fanns lärare som framhöll betydelsen av att medvetandegöra och formulera sitt arbete i skrift och själva konsekvent arbetade på ett sådant sätt, vidhöll andra envist att dokumenttexternas ”prosa” knappast tedde sig förenlig med det vardagliga lärararbetet. Styrdokumentet sågs som en sak, medan det dagliga arbetet uppfattades vara ”något helt annat”.

Omdaning av skolan handlar dock inte bara om organisatoriska förändringar, den är också förbunden med en förändrad ekonomisk styrning, som inte bara skapar utan i viss mån även syftar till ett konkurrensförhållande skolor emellan. Det är dessa aspekter och hur de tog sig uttryck i Centrumskolans som jag kommer in på i nästa avsnitt.

Konkurrens och rykte

Skolans valfrihetsreform har i hög grad kopplats till elever och föräldrars rätt att själva få välja skola. Den enskilda elevens skolgång är med andra ord inte längre bestämd till en skola i det upptagningsområde där eleven bor. I princip är det numera möjligt för varje elev att själv välja vilken skola

som hon eller han önskar gå i. Reformens centrala argument har gjort gällande att ökad valfrihet bidrar till både stimulans och pedagogisk utveckling i skolan (Bunar 2002). Praktiken tycks dock ha utvecklats i en helt annan riktning än vad dessa intentioner anger. Många skolor kämpar snarare med ett scenario vilket Bunar beskriver som ett "segregationens moment 22" (2001:152). Det vill säga en process där enskilda skolor eller bostadsområden tillskrivs dåligt rykte och låg status med anledning av att många "invandrarelever" går i de aktuella skolorna. Detta initierar i sin tur en nedåtgående spiral, eftersom de som har möjlighet väljer att byta skola eller att flytta från området och ju fler som lämnar den aktuella skolan, desto sämre blir det rykte som den aktuella skolan omges av. Studier genomförda av Skolverket (1996, 2003) bekräftar den bild som Bunar ger och pekar på att rätten att välja skola tenderar att resultera i en både etniskt och socioekonomiskt segregerad skola. Förutom att "svenska" elever tycks undvika att söka sig till skolor där andelen elever med annan etnisk bakgrund än svensk är hög, syns valfriheten enligt dessa studier främst ha blivit ett projekt för elever med högutbildade föräldrar. Sveriges enhetliga grundskoleväsende har därmed i hög grad krackelerat och vad som numera tycks återstå av den gemensamma och enhetliga grundskolan tycks vara reducerat till ett formellt och övergripande likvärdighetsskal (Bunar 2001:259).⁴⁶

En annan effekt av minskat elevunderlag är att den enskilda skolan drabbas av en alltmer ansträngd ekonomi, vilket riskerar att accelerera farten ytterligare i den nedåtgående spiralen. Skolan ställs då inte bara inför att omges av ett dåligt rykte, den hotas även av allt mindre ekonomiska resurser. Eftersom ett större antal elever innebär ett bättre ekonomiskt underlag blir det angeläget för var varje enskild skola att saluföra sin verksamhet. Skolan måste med andra ord ägna sig åt elevrekrytering och marknadsföring. I den konkurrenssituation som etablerats mellan skolor blir det nödvändigt för varje enskild skola att nogsamt bevaka sina egna intressen vad gäller elevtillströmning och ekonomiska resurser. Något som även uppmärksammas av Skolverket (2003:134), som utifrån fallstudier i Solna och Västerås kommun noterar att konkurrenstänkandet numera ter sig djupt förankrat i skolans verksamhet.

Det är också idén om konkurrens som diskuteras i följande kritiska kommentar, fälld av en rektor i den kommun där jag genomförde fältstudien. Vi talade om de förändringar som skett inom skolans organisation och hur detta påverkat verksamheten, varpå han beskrev situationen så här.⁴⁷

⁴⁶ Se även Jönsson (1995) för en närmare diskussion om hur jämlikhetsbegreppet försvunnit ut från läroplanen och hur en idé om likvärdighet kommit att ersätta tidigare jämlikhetskrav.

⁴⁷ Innan jag inledde fältstudien i Centrumskolan intervjuade jag ett antal rektorer i några av kommunens övriga skolor, i syfte att orientera mig i den berörda kommunens

En viktig brytpunkt i den här kommunen är 1992, när det infördes kommundelsnämnder och hela skolorganisationen ändrades i grunden. Vi skulle ändras á la modell (nämner namnet på en annan kommun), med beställar- och utförarmodell. Vi skulle leka beställare och utförare och vi fick gå på kurser för att lära oss det. Varje skola skulle bli en självständig enhet och så skulle vi konkurrera med varandra. Alla fasta former och modeller som fanns innan ändrades i grunden och i den nya organisationen blev fokus på bara den egna enheten.

Denna rektor pekar på att tanken på skolan som en gemensam kommunal angelägenhet i hög grad fått ge vika för ett marknadstänkande, präglad av idéer om konkurrens. Istället för samarbete mellan skolorna har det skapats en situation där elever och föräldrar i första hand bemöts som konsumenter av skolan (Dovemark 2004).⁴⁸ Varje skola kämpar kort sagt för sin egen existens och så såg realiteten ut även i Centrumskolan. Effekterna av den valfrihetsdynamik jag skisserat här gjorde inte bara intrång i det dagliga arbetet, utan upptog även personalens uppmärksamhet i såväl formella mötessammanhang som informella samtal i vardagen. Resonemang om ekonomi, elevantal och elevunderlag utgjorde en så gott som återkommande inslag i de diskussioner som fördes om verksamheten.

Eftersom valfrihetsreformens effekter i realiteten fördelas så att en del skolor försätts i en situation där de i högre grad tvingas kämpa mot dess negativa konsekvenser, finns det också skolor som gynnas av denna reform. Det är alltså inte alla skolor som ställs inför att brottas med de negativa följdverkningar jag nyss tecknat. Tvärtom finns det skolor som istället blir del av en positiv utvecklingsprocess, genom att många elever söker sig till den aktuella skolan och därmed även skapar en konkurrens om elevplatserna.

För att koppla detta resonemang till Centrumskolan och de diskussioner som personalen förde där, vill jag beskriva situationen som att de brottades med en problematik där också en alternativ och positiv utvecklingspiral låg i potten. Skolan balanserade med andra ord mellan den positiva respektive negativa utvecklingspiral jag beskrivit. Utan tvekan kämpade de för att upprätthålla den positiva bild som av tradition omgivit skolan, för att därigenom även trygga dess framtida utveckling. I denna strävan ställdes de emellertid inför att parera det som uppfattades hota denna möjliga och önskvärda utveckling och istället riskerade att sätta fart på en negativ spiral för skolan. I det följande visar jag hur elevers etniska identitet görs till något centralt, för att inte säga, avgörande i dessa sammanhang.

skolorganisation, eventuella problem och aktuella frågor. Utdraget är från en av dessa intervjuer.

⁴⁸ Se även Skawonius (2005) för en liknande diskussion om hur familjerna numera befinner sig på ett konsumtionsfält i relation till skolan, samtidigt som skolan agerar på ett produktionsfält.

Invandrare inte användbart som konkurrensvärde

Något år innan jag inledde min fältstudie i Centrumskolan sökte sig ett flertal av skolans elever till en i kommunen nystartad friskola, varpå Centrumskolans elevunderlag minskade rejält. Den press som det lägre elevantalet riktade mot skolan, i form av minskade ekonomiska anslag, uppfattades som ett påtagligt och sannolikt hot mot den framtida verksamheten. Av tradition betraktades Centrumskolan som en skola för elever från både Eken och Centrum. Nu när många och nästan uteslutande elever bosatta i Eken valde en annan skola, tolkades dock detta som uttryck för ett utbrett missnöje med Centrumskolan. En missbelåtenhet som många i personalgruppen bedömde som synnerligen angelägen att komma tillrätta med. Under det dryga år som jag vistades i skolan var det också detta som utgjorde något av ett stående tema i de samtal och diskussioner som rörde "elevtillströmningen". Missnöjet från elever och föräldrar i Eken uppfattades emellertid inte i första hand rikta sig mot själva undervisningen, det vill säga lärarnas arbete och dess kvalitet. Istället uppfattades missbelåtenheten vara förknippad med eleverna från Centrum.

När jag ännu en gång i raden av många förhörde mig om skolans "rykte" bland föräldrar och elever i Eken och undrade över dess betydelse för skolan, vände jag mig till Cia som under flera år arbetat med övergången från enhetens mellanstadieskolor till Centrumskolans högstadium. Hon gav mig följande svar:

Om skolan får dåligt rykte finns det risk för att föräldrarna i Eken inte längre tycker det är fint (med viss ironi i rösten) att ha sina barn i den här skolan. Då kanske dom väljer Friskolan istället. Ytterst handlar det ju också om våra tjänster, vi är faktiskt ekonomiskt beroende av att få tre klasser från Eken för att det ska gå runt.

Cias kommentar speglar centrala aspekter av de svårigheter som är förenade med valfrihetsreformen. Inte bara att skolan är ekonomiskt beroende av att få ett visst antal elever, utan också att vissa elever i skenet av detta framstår som mer åtråvärda än andra, vilket i Centrumskolans fall förefaller röra sig om elever från Eken. Med andra ord, elever identifierade som svenska och medelklass verkar vara mer eftertraktade än elever identifierade som invandrare och från Centrum. Om alltför många "invandrarelever" går i Centrumskolan uppfattas detta skapa ett dåligt rykte kring skolan. Inte med anledning av att skolans undervisning bedöms vara bristfällig, eller för att lärarna inte skulle utföra sitt arbete på ett tillfredsställande sätt, utan på grund av den begränsade närvaron av "svenska" elever. I ett sammanhang som detta, där intresset kretsar kring att upprätthålla ett gott renommé kring skolan för att i ett längre perspektiv även trygga dess ekonomiska villkor och resurser, förefaller kategorin invandrarelever således inte utgöra ett an-

vändbart konkurrensvärde, för att uttrycka saken lite drastiskt. Det uppfattas däremot kategorin svenska (medelklass)elever kunna erbjuda skolan.

Den rektor jag refererat till tidigare, som arbetade i en annan av kommunens skolor, beskrev sin skola som en "femtio-plus skola", med vilket han låter förstå att mer än 50% av eleverna på den aktuella skolan identifieras som invandrare. Enligt denna rektor utgör en femtio-plus skola en absolut kritisk gräns, "sen går det nämligen fort det vet vi alla", som han la fram saken. Innebörden i hans resonemang handlar om att när antalet elever identifierade som icke-svenska kommer upp i en viss mängd, börjar svenska elever söka sig därifrån. Även om dessa elever eller deras föräldrar, enligt samma rektor, sällan motiverar sina skäl till att välja en annan skola med att de anser det vara för många "invandrarelever" på skolan, så var han ändå av den bestämda uppfattningen att det bara är så man kan tolka deras agerande. "Man väljer helt enkelt bort det man inte vill ha", som han sa. Koncentration av invandrare framställs därför som något problematiskt och tycks bygga på något av en "räknelogik" (Dahlstedt 2005:106) för hur många "invandrarelever" den enskilda skolan anses klara av att ha bland sina elever, utan att drabbas av negativt rykte eller betraktas som en "invandrarskola".

Det var följaktligen en erkänsla från elever och föräldrar i Eken, deras omdömen och eventuella kritik mot skolan, som tillmättes avgörande betydelse för Centrumskolans och dess framtida verksamhet. Det var deras synpunkter, inte synpunkter från elever och föräldrar i Centrum, som uppfattades utgöra en värdemätare på skolans anseende. En konkretisering av detta reflekterades också när skolan på direkta önskemål och förfrågningar från föräldrar i Eken sökte profilera sin undervisning genom att inrätta så kallade profilklasser. Trots att långt från alla lärare var entusiastiska inför en sådan utveckling av skolan, såg de sig stå inför en situation där deras möjligheter att säga nej till sådana påstötningar tedde sig vanskliga eller i alla fall kraftigt reducerade. Så här kommenterade Sverker saken, en av de lärare som ställde sig kritisk till genomförandet av profilklasser:

Jag gillar inte att vi ska göra såna här förändringar bara för att en del elever ska känna att skolan blir roligare på det viset, men vad ska man göra, vi måste ju se till att eleverna väljer vår skola.

När det rörde sig om önskemål framförda av föräldrar i Eken, som övervägde att välja en annan skola, upplevdes det dock svårt att bortse från propåer av detta slag. I följd av detta hade också föräldrar och elever från Eken ett påtagligt inflytande över skolans verksamhet, som inte alls verkade ha samma motsvarighet vad det gäller elever och föräldrar från Centrum. Snarare var det så att dessa elever och föräldrar försvann ut ur skolpersonalens synfält när det rörde sig om att tillmötesgå föräldraönskemål och dessa föräldrars synpunkter blev sällan efterfrågade. Med utgångs-

punkt från den valfrihetsreform jag redogjort för samt hur den tog sig uttryck i Centrumskolan kan man knappast heller undgå att fråga sig om valmöjligheten enbart är möjlig för den ena parten. Är det endast elever och föräldrar som tilldelats en möjlighet att välja skola, eller är det också så att enskilda skolor erbjudits möjlighet att välja sina elever?⁴⁹

Mediala bilder och Centrumskolan

Emellertid var det inte bara synpunkter från elever och föräldrar i Eken som tillskrevs betydelse, även medias skrivelser uppfattades ha en viktig inverkan på Centrumskolans ”rykte” och ”elevtillströmning”. Inte minst sågs lokaltidningen vara en viktig aktör för vilka bilder som kom i svang om Centrumskolan (jfr Bunar 2001). En morgon när jag kom till skolan låg lokaltidningen uppslagen på ett av soffborden i personalrummet. Redan på långt håll fångades min blick av en fet rubrik *Skadegörelse, våld och hot vardag på Centrumskolan*. Reportaget täckte nästan en halv tidningssida och drog allas uppmärksamhet till sig. Det rädde en, för att uttrycka saken milt, upprörd stämning bland de lärare som samlats i personalrummet. Några av skolans elever från centrumområdet hade blivit intervjuade av en journalist när de befann sig på skolgården och det var deras uttalanden som nu stod att läsa i tidningen. Det var i alla fall detta som den skrivande journalisten gjorde gällande. Så småningom visade det sig dock att eleverna blivit kraftigt felciterade. Tvärt emot vad som förmedlades i tidningsrubriken och den efterföljande artikeln, hade de intervjuade eleverna påtalat att det blivit lugnare i skolan under senare tid och att det inte längre förekom skadegörelse i samma utsträckning som tidigare. ”Men vad hjälper det”, som en av de uppretade lärarna sa, ”skadan är ju redan skedd, tänk när ekenföräldrarna läser det här, då tappar vi väl ännu fler elever”. Vis av tidigare erfarenhet hade skolans personal fått erfara att det som ”tidningen” skriver om skolan, vare sig det är i positiva eller negativa ordalag, tenderar att leva kvar i läsarnas minne. Vad som skrivs om kommunens skolor i den lokala tidningen lämnar alltså avtryck i kommuninvånarnas medvetande och detta för lång tid enligt skolpersonalens uppfattning. Den artikel som stod att läsa i tidningen denna morgon förväntades därför definitivt få inverkan på det förestående skolvalet, med den

⁴⁹ Se även Arnman, Järnek & Lindskog (2004), som diskuterar hur valfriheten kommit att tillföra differentieringen inom utbildningssystemet en helt ny dimension och legitimitet, genom att förklaringarna till den förekommande differentieringen förskjutits från samhällsnivå till individnivå. Enligt en logik som gör gällande att den ”enskilda har valt på ett viss sätt, därför blir också utfallet på ett visst sätt” (ibid:16).

konsekvensen att ännu fler elever från Eken, efter att ha läst reportaget, skulle välja Friskolan eller någon annan skola framför Centrumskolan.

Mätbara resultat

Lokaltidningens reportage om skolan präglades dock inte bara av problemskildringar. I skarp kontrast till den morgon då tidningsrubrikerna hävdade förekomsten av en rad problem i Centrumskolan, står den morgon när samma tidning rapporterade om skolans höga betygsnivåer. Denna dag möttes jag redan i kapprummet av en strålande glad lärare. Med tidningen flaxande framför mina ögon och ett pekfinger som formligen studsade på rubriken *Centrumskolan bäst i kommunen i Skolverkets jämförelse*, jublande hon glatt ”vi är bäst, vi är bäst”. Förväntningarna på att detta reportage skulle bidra till en positiv uppmärksamhet på skolan var inte att ta miste på, vilket på sätt och vis också fick sin bekräftelse redan samma dag. För strax efter lunch levererade skolkontoret en imponerande blomsterbukett och på det bifogade kortet stod det *Grattis till goda resultat!* Lika väl som att lokaltidningen producerade diskutabla skildringar om Centrumskolan, var alltså även det omvända förhållandet möjligt. Den betydelse som skolans personal tillskrev ”tidningens” skolrapportering och dess inverkan på allmänheten, speglas också väl i följande synpunkter, när Christina uttrycker sin sympati för kollegerna vid den skola som enligt samma tidningsartikel placerat sig längst ner i kommunens betygsstatistik

Det är inte lätt att arbeta i Skogsskolan idag. De gör ett lika gott jobb som alla vi andra, men det här resultatet kommer att hänga i länge för dom, likaväl som våra goda resultat kommer att göra det för oss.

Vid sidan om elevsammansättning uppfattas alltså även goda resultat vara viktiga för den enskilda skolans anseende och då inte minst mätbara sådana i form av betyg. Enligt Stigendal (2004) har skolbetygen närmast tilldelats en monopolställning vad det gäller mätningar av framgång i skolan.⁵⁰ Delvis beroende på avsaknad av andra mått men också utifrån den enorma betydelse som betygen faktiskt tillskrivs i skilda kvalitetsmätningar och utvärderingar (ibid). I den konkurrenssituation som råder mellan olika skolor förefaller det dessutom ha skett en problematisk förstärkning av den betydelse som just betygen tillförs (Skolverket 2003). Men samtidigt som höga betygs-

⁵⁰ Stigendal har på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling undersökt den höga andelen underkända elever och hur detta kan kopplas till relationen mellan skola och samhälle.

Se även Contreras i *KRUT, kritisk utbildningstidskrift* 2005:1 och *Pedagogiska Magasinet* 2005:2, ett temanummer med kritiska diskussioner om betyg som mätare på framgång för enskilda skolor eller elever.

nivåer blir jordmån för ett gott anseende delger detta endast en starkt reducerad bild av den enskilda skolan och dess verksamhet, där arbetsförutsättningar, arbetsinsatser samt elever och lärares uppfattningar om och erfarenheter av skolan förbigås (Bunar 2001). Stigendal (ibid) liknar situationen vid en strålkastare vars ljusflöde ger stark koncentration på en specifik punkt, medan det som faller i dess skugga mer eller mindre osynliggörs.

Uppenbart är inte heller Centrumskolans betygsnivåer av intresse för enbart lokalpressen. Betygsstatistiken för kommunens skolor förefaller även vara av stort intresse för skolförvaltningen i den aktuella kommunen. Här vill jag också påminna om den förundran med vilken Ingela på skolkontoret berättade om Centrumskolans elevprestationer, som "trots" det stora antalet "invandrarelever" nådde så pass goda resultat. Den fokusering som sker inom olika delar av skolans organisation rörande prestationer i relation till skilda elevkategorier kan, vid en närmare anblick på de kriterier som ligger till grund för Skolverkets betygsstatistik, tolkas som tydligt relaterad till denna statistik.⁵¹ De kriterier som ligger till grund för dessa statistiska beräkningar är; andel pojkar respektive flickor, andel elever med vad som definieras som utländsk bakgrund samt föräldrarnas sammanvägda utbildningsnivå.⁵² Jämte föräldrars utbildningsnivå tillskrivs alltså även etnisk bakgrund och kön betydelse för enskilda elevers skolprestationer. Skolverkets betygsstatistik innehåller inte heller bara en beräkning av skolornas faktiska betygsresultat, utan omfattar även prognoser för den betygsnivå som enskilda skolor kan förväntas uppnå, givet dess elevsammansättning utifrån de angivna kriterierna. I konsekvens med detta beräknas skolor med hög andel elever av kategorin utländsk bakgrund inte uppnå lika höga betygsresultat som skolor med få elever av denna kategori. Medan däremot skolor med hög andel "svenska elever" förväntas uppnå en relativt hygglig betygsstatistik.

Det vanskliga med statistiska analyser av detta slag och dess tendenser att producera tvivelaktiga förenklingar av socialt komplexa sammanhang, diskuteras bland annat av den brittiske skolforskaren Paul Connolly (1998a). Han menar att sådan statistik medverkar till att reproducera problematiska föreställningar om vissa elevkategoriers bristfälliga skolprestationer.⁵³ Dåliga skolprestationer riskerar nämligen att utvecklas till stereotyper, vilka lärare, tjänstemän och politiker gärna använder sig av för att förklara vissa elevkategoriers (sämre) skolprestationer. Enligt Connolly skapar detta en situation där skolans ansvar för sådana resultat tonas ner

⁵¹ Skolverket är sedan 2003 03 01 delat i två myndigheter; Skolverket respektive Myndigheten för skolutveckling. Skolverket är numera tillsynsmyndighet och ansvarar bland annat för den betygsstatistik jag refererar till.

⁵² <http://salsa.artisan.se>

⁵³ I Connollys studie är det framförallt "svarta" elevers bristfälliga skolprestationer som står i fokus för den analys han gör av de brittiska myndigheternas betygsstatistik.

och problemet istället lokaliseras till specifika elevkategorier och deras förväntade underprestationer. Connollys iakttagelser öppnar, som jag ser det, för en kritisk blick på Skolverkets statistikproduktion vars sifferexercis i hög grad tycks negligera de vidare sociala sammanhang som influerar den enskilda skolan och dess dagliga verksamhet. Längre fram kommer jag att visa hur Skolverkets statistikkriterier allt som oftast sammanfaller med de förväntningar som Centrumskolans personal riktade mot skilda elevkategorier. Det vill säga att pojkar och flickor presterar olika, att elever med "utländsk" bakgrund presterar sämre än "svenska" elever och att elevernas prestationer är förbundna med klassbakgrund.

Problemdefinierad eller eftertraktad som elev?

Etnologen Jonas Frykman som intresserat sig för skolans utveckling och förändring under 1900-talet menar att skolan, som under hela folkhems-epoken befunnit sig i centrum av samhällets uppmärksamhet, under 1990-talet "stilla och obemärkt" (Frykman 1998:11) rörde sig ut från samhällets intressefokus. Med andra ord, samtidigt som skolan genomgick en gigantisk omstrukturering visade samhället i allmänhet ett påfallande ointresse för såväl skolans utveckling som utbildningsfrågor. Skolan varken debatterades eller engagerade i någon större omfattning och enligt Frykman har ingen tidsperiod under hela 1900-talet präglats av ett motsvarande ointresse för skolan som just detta decennium. När skolan runt millenniumskiftet återigen ställdes i samhällsdebattens rampljus skedde detta, som Frykman visar, i första hand med utgångspunkt från ett krisperspektiv som skapade "moralisk panik" kring en rad missförhållanden.⁵⁴ Däribland bristande ordning och kunskaper, lärares låga löner, pressade arbetsmiljö och frånvaro av arbetsglädje. Men knappast i relation till frågor som rör skolans strukturella omvandling, vilket ter sig anmärkningsvärt med tanke på den gräns som 1990-talet markerar mot de föregående årtionden vad det gäller skolans sociala ambitioner.

Så här långt har jag tecknat några konturer av de reformer som skolan varit föremål för under senare tid och hur dessa omställningar inte bara får betydelse, utan i Smiths (1987, 1999) mening också blir styrande för den sociala organisation som tar form på lokal nivå. Redogörelsen talar för ett både intrikat och mångfacetterat samspel mellan en rad dimensioner relaterade till faktorer som elevsammansättning, ekonomiska förutsättningar,

⁵⁴ Begreppet moralisk panik kommer från ungdomsforskaren Stanley Cohen (1980) som med utgångspunkt från 1960-talets konflikter mellan "mods" och "rockers" i England, visar på massmedias aktiva roll i den panikstämning som blossar upp kring olika sociala fenomen i samhället.

skolans rykte, medieskildringar och mätbara resultat. Jag har ringat in hur dessa omständigheter iscensätts och producerar sociala relationer i Centrumskolan. För att ta det mera bildligt hur förändrade direktiv och förordningar "kommer in" i Centrumskolan och hur den lokala praktiken och de villkor som är förbundna med skolans förändring krokas tag i varandra och organiserar sociala relationer. Vad jag visat är att skolans elevsammansättning, avseende elever identifierade som svenskar respektive invandrare, i förening med de betygsresultat som skolan förmår prestera, tycks vara av central betydelse för det rykte som kommer att produceras runt den enskilda skolan. Redogörelsen talar också för att Centrumskolan balanserar mellan dessa faktorer, å ena sidan kan den visa upp goda betygsprestationer, men å andra sidan brottas den med att de "svenska" eleverna ska bli för få i relation till antalet "invandrarelever". I båda fallen är det dock närvaron av kategorin invandrarelever som görs till ett problem för skolan, vilket skolpersonalens ställs inför att hantera på något sätt. Allt medan "svenska" (medelklass)elever snarare uppfattas borga för en rad positiva kvalitéer med hänseende på skolans verksamhet.

Även om det fanns gott om lärare, förmodligen det stora flertalet, som inte i första hand såg "invandrarelever" som ett bekymmer i sig, tenderade deras handlande ändå att ske utifrån en sådan ståndpunkt när de står inför de villkor som omstruktureringen av skolan skapar. Mot bakgrund av att föräldraprotester upplevs som vanskliga att utmana, därför att de riskerar resultera i ett bortval av skolan, ställs skolpersonalen inför såväl nya realiteter som ett begränsat handlingsutrymme. Med en nyetablerad friskola inpå knutarna som lockar elever, förefaller även den lina varpå lärarna i Centrumskolan utför sin balansakt mellan å ena sidan sociala ambitioner och å den andra sidan förväntningar och krav från föräldrahåll, ha blivit allt slakare. Sett till mina iakttagelser från Centrumskolan blir det också tydligt att skolan numera befinner sig i en situation där externa aktörer, såsom media och en bred allmänhet, inte bara ges möjlighet, utan även aktivt tar sig möjligheten, att utöva inflytande på skolans verksamhet (jfr Blidberg m fl 1999).

För att återknyta till Frykman och den diskussion han efterlyser om skolans verksamhet, dess sociala samspel och dagliga undervisning, menar jag att iakttagelserna från Centrumskolan snarare talar för att sådana diskussioner blockeras till följd av den fokusering som sker på resurser, betyg och rykten.

På samma gång syns det vara en förenklad analys att hävda att det framförallt är 1990-talets skolreformer med sitt marknadstänkande som skapat en utsatt position för kategorin "invandrarelever" och på så sätt reducera orsakssambanden till enbart dessa aspekter. På liknande sätt som den brittiske skolforskaren Maud Blair (2001) menar jag att en sådan slutsats inte bara framstår som alltför enkel, den riskerar även att vilseleda. För om det enbart vore skolreformernas marknadsanpassning som skapat

den fokusering och stigmatisering som sker av "invandrarelever", skulle det också vara fullt rimligt att dra slutsatsen att bara vi lyckas avskaffa vissa av omstruktureringens värsta problem och avarter, så skulle också detta vara ur världen. Riktig så enkelt ter det sig dock knappast, inte minst med tanke på att elever identifierade som invandrarelever nästan från grundskolans begynnelse särskiljts som en problematisk och avvikande elevkategori i skolans styrdokument. Blair, som med utgångspunkt från det brittiska skolsystemet undersökt och analyserat "svarta" elevers skolsituation, menar att marknadsanpassningen av skolan snarare bidragit till att fördjupa och förtydliga den exkludering som "svarta" elever varit utsatta för redan långt innan skolans systemförändring var ett faktum. Förutom den brittiska skolomvandlingens många likheter och paralleller med de reformer som genomförts i Sverige, menar jag att Blairs analys är intressant även för det svenska sammanhanget och att den aktualiserar angelägna frågor. I synnerhet med avseende på hur etnicitet som kategori vävts in i omstruktureringen av skolan och i vad mån detta skapat en tilltagande stigmatisering av elever identifierade som icke-svenska.

Med avstamp i detta resonemang om konkurrens, renommé och betygsstatistik fortsätter jag nu att undersöka hur etnicitet görs centralt i de skolkategoriseringar som tar form och hur dessa ges betydelse i skolpersonalens vardagliga handlande. Därmed lämnar jag också skolans övergripande nivå avseende politiska beslut, direktiv och policy, för att istället närma mig Centrumskolans lokala praktik.

En invandrartät skola eller en internationell skola

Några lärare från Centrumskolan gör ett studiebesök i en av kommunens andra skolor, som jag också blivit erbjuden att följa med på. Efter att vi trängt in oss i skolans konferensrum inleds besöket med att den manliga läraren som tagit emot oss redogör för vilka elever som går i skolan. Mer konkret handlar det om hur många "invandrarelever" som går i skolan och vilka bostadsområden som ingår i skolans upptagningsområde. Utan att det direkt uttalas anspelar presentationen av skolans elevsammansättning på vad jag uppfattar som en karaktärisering av skolan. Det vill säga, redogörelsen över skolans elever förmedlar på samma gång något väsentligt om vilken typ av skola det rör sig om. Efter denna inledande presentation av skolans elever blir vi hänvisade till skolans informationsbroschyr, som vi alla fått ett exemplar av. I broschyren står det att den aktuella skolan är en "internationell skola". Läraren som tagit emot oss skrattar till när hans blick faller på formuleringen i broschyren och säger "ja, ni är ju från stan, så ni vet ju vad för slags område det här är, det är ju väldigt invandrartätt". Varpå lärarna från Centrumskolan nickar hummande och småler i samförstånd, utan att det sägs så mycket mer. Det är bara Petter,

en av lärarna från Centrumskolan, som ger en direkt kommentar till det nyss sagda, genom att tillägga "det är ju lite känsligt, men om vi säger så här, både Centrumskolan och den här skolan har ju många invandrarelever". Därefter går samtalet vidare till att uppehålla sig vid hur den skola vi besöker organiserar sin verksamhet med utgångspunkt från den beskrivna elevsammansättningen.

Den här illustrationen från ett besök i en skola belägen i ett av kommunens ytterområden, är intressant ur framförallt två aspekter. För det första ger den en inblick i hur skolans personal utvecklar strategier för hur de talar om sin skola. Mer precist, hur karaktäriseringen av den egna skolan beroende på sammanhanget fäster uppmärksamhet på olika aspekter i relation till etnicitet. För det andra illustrerar händelsen ännu ett exempel på hur kommunens styrning av resurser, via det fördelningssystem som tillämpas, får betydelse för hur skolpersonalen beskriver och slutligen karaktäriserar sin skola.

I det samförstånd som speglas mellan lärarna läser jag in att den aktuella skolan, som tycks ha många elever identifierade som invandrarelever, med något av en självklarhet beskrivs som en internationell skola. I alla fall när det som i detta fall rör sig om en informationsbroschyr som är avsedd att locka blivande elever och föräldrar till skolan och i viss mån kanske även riktar sig till politiker och intresserade kommuninvånare. Att något är eller kan beskrivas som internationellt sammanförs här med en positiv laddning, som är tänkt att leda tanken till något spännande, inspirerande och framtidsinriktat och står i skarp kontrast till karaktäriseringen invandrantät (jfr Gruber 2001). Med tanke på min tidigare redogörelse framstår det också synnerligen otaktiskt att beskriva en skola som invandrantät när det handlar om att den ska marknadsföras.

Samtidigt syns det vara ostrategiskt att inte framhålla skolan som "invandrantät" i förhandlingar med kommuntjänstemännen om skolans ekonomiska tilldelning. Klassificeringen invandrantät fungera nämligen inte bara som ett signalord för en rad problem, såsom "dålig" svenska, konflikter och bråk, i den aktuella kommunen utgjorde "flerspråkig" elev – vilket var den officiella kategoriseringen av de elever som i vardagen kallades för invandrarelever – också ett kriterium för extra anslag till skolan. Flerspråkiga elever, alternativt invandrarelever, var med andra ord en variabel av betydelse när skolan förhandlade sin budget. Om en skola karaktäriserad som invandrantät uppfattas skapa bekymmer i relation till elever och föräldrar i Eken, förefaller det tvärtom göras till en fördel när det rör sig om ekonomisk resurstilldelning. Då verkar det snarast angeläget att ha så många "invandrarelever" som möjligt på sin skola. Vikten av detta speglas också i att en av skolans lärare hade det som en särskild uppgift att kontinuerligt räkna det exakta antalet "invandrarelever" på skolan, för att kunna vidarebefordra dessa uppgifter till skolkontoret. Här vill jag dock

tillägga att det fanns fler kriterier utifrån vilka skolan äskade pengar till verksamheten; ”flerspråkig-elev” utgjorde inte det enda, men i Centrumskolan blev detta kriterium särskilt betydelsefullt sett till antalet elever med så kallad invandrarbakgrund.

Med tanke på detta kan sägas att skolpersonalen navigerar både skickligt och medvetet för att i sammanhang som rör skolans ekonomi ”prata ner” (Bunar 2005:86) sin skola. För att i andra sammanhang som är knutna till konkurrens och marknadsföring snarare ”prata upp” (ibid) samma skola. Både invandrantät och internationell skola är dock förbundna med och signalerar att det finns elever identifierade som icke-svenska i skolan. När och hur dessa benämningar blir aktuella att tillämpa syns däremot vara beroende av sammanhanget.

Även om skolpersonalens handlande kan tolkas som produkter av ett vidare socialt mönster är det svårt att peka på var de sociala processer jag undersöker tar sin början, det vill säga vad som förflyttas ut från skolan respektive kommer in i skolan. Till exempel är det besvärligt att avgöra i vad mån den ekonomiska fördelningsprincipen som tillämpades i kommunen – som säger att kategorin flerspråkiga elever ger mer pengar till den enskilda skolan – tagit sin början hos någon tjänsteman på skolkontoret, om det utgör ett resultat av skolpersonalens beskrivningar av sina elever, ett politiskt beslut eller något annat. Samtidigt är det inte heller nödvändigt, som jag ser det, att försöka bringa klarhet i just den frågan. Analysen talar för att idén om fördelningssystemets riktighet och relevans upprätthålls och detta genom såväl skolpersonalens som skoltjänstemännens handlande. För att förenkla resonemanget; skolpersonalen å sin sida kommer förmodligen att fortsätta argumentera för denna extra resurs så länge det finns en rimlig chans att få den, medan skoltjänstemännen å andra sidan kan tänkas bedöma fördelningssystemet som relevant så länge skolans personal betonar behov därav. Exemplet ger också en konkret gestaltning av det dialektiska förhållande mellan aktör och struktur som jag diskuterade med hjälp av Berger och Luckmann (1998) i inledningskapitlet. Det visar hur ett sådant förhållande mellan aktör och struktur utvecklas och hur idéer och praktiker därigenom skapas och återskapas och som just i detta fall är knutet till en praktik i vilken ”invandrarelever” görs till en särskilt resurskrävande elevkategori.

En tvärsnittsskola

En av mina första dagar i skolan slår jag följe med Kerstin när hon ”rastvaktar”. Vi går genom korridoren som för ögonblicket är fylld av elever. Det är liv och rörelse, elever som rör sig mellan raderna av elevskåp, jagar varandra genom korridoren, skrattar, kivas och kommunicerar högt med

varandra för att överrösta sorlet. När vi passerat det värsta larmet vänder sig Kerstin mot mig och frågar intresserat "har du sett vilken internationell skola vi är". Hennes fråga anspelar på att många av eleverna har en annan etnisk bakgrund än svensk. Jag bekräftar Kerstins kommentar med en instämmande nick och ett "ja". Hon fortsätter sitt resonemang "den är som ett tvärsnitt av Sverige och det är så det ska vara i en skola tycker jag". Motsatsen till den tvärsnittsskola som Kerstin har i tankarna är en segregerad skola, "en skola där bara medelklasselever eller invandrarelever går". Hon uttalar orden med en skarp min, som för att ytterligare understryka att hon inte ser detta som en önskvärd skola.

Resonemang i stil med Kerstins står i kontrast till den oro som var förenad med att Centrumskolan skulle tappa alltför många "svenska" elever från Eken. En skola vars elever har olika klassbakgrund och där det "även finns invandrarelever" framhölls ofta som en idealskola av dem som arbetade i Centrumskolan. Idén om social blandning är också en "vitt spridd idé" (Runfors 2004:43) inom utbildningsväsendet, som ständigt upprepats i skolans styrdokument.⁵⁵ Tanken om en tvärsnittsskola, som Kerstin formulerar det, har utgjort en av grundbultarna i de intentioner som knutits till den gemensamma grundskolan och tycks ligga djupt förankrad bland dem som arbetar där. Devisen "en skola för alla" fångar förmodligen mer än något annat visionen om att åstadkomma ett utbyte av erfarenheter mellan skilda samhällsgrupper, för att därigenom överbrygga sociala klyftor och skillnader.

Olika typer av skillnader har dock stått i centrum för uppmärksamheten under olika tider (Runfors 2003). Om klassbakgrund ställdes i fokus när grundskolan var ny, har kön och etnicitet fokuserats alltmer under senare tid (jfr Tallberg Broman m fl 2002). Runfors (2003) menar att det är variationer mellan elever som ställts i blickfånget och att detta har gjorts utifrån en idé om att likvärdig utbildning kan uppnås genom att olikheter kompenseras. I Runfors egen studie gestaltas detta tankegodis i lärarnas ihärdiga ambitioner att kompensera "invandrabarnen" för det som de uppfattar vara en bristande "svenskhet". Vad som därför prioriterades i de skolor hon studerade är "invandrabarnens" möjligheter att möta "svenska barn".

Precis som lärarna i Runfors studie betonade betydelsen av att blanda eleverna, framhöll även Centrumskolans lärare vikten av att elevgrupperna är "blandade". I argumenteringen för detta tog de spjörn mot ett "förr", när elever från Centrum respektive Eken placerades i olika klasser. Berättelserna om denna tid skildrade inte bara återkommande konflikter och spänningar mellan klasserna och eleverna från respektive upptagningsom-

⁵⁵ Se Skolkommitténs slutbetänkande SOU 1997:121:286, för en exemplifiering av hur denna vision formulerats under senare år.

råde, de gav också uttryck för ett förflutet vars idéer och handlande framstod som problematiskt i dagens ljus. Ingen önskade sig den tiden åter när elever från Centrum respektive Eken gick i olika klasser, i vad som kallades eken- och centrumklasser. Bara tanken på detta föreföll knepig att kännas vid, olika elever ska gå i samma klass för att, som många resonerade, lära känna varandras olikheter. ”Och varför ska dom inte blandas i skolan när dom blandas överallt annars i samhället, det var ju helt fel som vi gjorde då”, resonerade Britt. Resonemangen om hur det var tidigare signalerade också en belåtenhet över att Centrumskolan, trots kraftiga protester från både elever och föräldrar i Eken, lyckades förändra en ordning där elever från Eken respektive Centrum placerades i olika klasser.

Om benämningen ”invandartät-” respektive ”internationell” skola i hög utsträckning är kontextbundna och försedda med olika syften och mål i det fortlöpande arbetet, syns lärarnas resonemang om tvärsnittsskola närmast vara kopplad till de skolpolitiska visioner som gjorts gällande under många decennier.

En lagom blandning

Samtidigt var det inte bara en blandning i sig av eleverna, avseende ”svenskar” och ”invandrare”, flickor och pojkar och andra kategorier som eftersträvades i Centrumskolan. Som jag redan varit inne på var det en ”lagom blandning” som sågs angelägen att uppnå. Tommy, en av lärarna, konkretiserade idén om en lagom blandning så här när jag frågade honom om det.

Det är inte bra om det blir för mycket av en sorts elever i samma klass. För många tjejer, killar eller invandrare i samma klass kan bli fel.

Tommys kommentar ger en tydlig vink om både vilka elevkategorier som ur skolpersonalens perspektiv uppfattas representera skillnader och hur fördelningen av dem lämpligen bör se ut, nämligen att inte någon av dem blir dominerande till sitt antal. På samma gång ger det ännu en bekräftelse på att kategorin svenska elever inte tycks kunna bli för många i en klass. Eller rättare sagt, för många ”svenska elever” förefaller inte utgöra något problem, däremot syns det vara förenat med problem om de blir för få i en klass.

En viktig utgångspunkt i lärarnas resonemang om lämpliga elevsammansättningar handlar alltså också om att skapa en ”hanterbar” situation för de lärare som ska undervisa i klasserna, vilket är något annat än det jag diskuterade innan om att möta olikheter i skolan. Det handlar snarare om att inte redan från början bygga in alltför mycket av det som förutses skapa svårigheter i klasserna, vilket enligt Tommys resonemang är för många flickor, pojkar eller invandrare i samma klass. Mer än så har argumenten om att skapa en hanterbar situation också varit relaterade till ambitioner om att skapa en rättvis och jämn arbetsbelastning mellan lärarna.

Eftersom en klass med många ”invandrarelever” uppfattades vara ”tyngre” än klasser där majoriteten av eleverna är ”svenska”, var det framförallt kategorin invandrarelever som sågs angelägen att ”blanda” eller ”sprida” i klasserna. Det finns alltså flera mer eller mindre tungt vägande skäl för att motverka klasser med många ”invandrarelever” enligt skolpersonalens sätt att se och dessa är inte enbart förbundna med att elever från Eken söker sig bort från sådana klasser, utan också kopplade till avvägningar som rör lärarpersonalens arbetsbörda.

Så även om skolpersonalens ambitioner om en tvärsnittskola är högt ställda så tycks vissa elever vålla mer bekymmer än andra när dessa ambitioner ska omsättas till konkreta elevsammansättningar. Det är som om Kerstins entusiasm och visioner om en tvärsnittskola har svårt att, utan särskilda anordningar, inrymma kategorin invandrarelev. Istället för tvärsnittsklasser tycks det också vara andra överväganden, relaterade till skolpersonalens arbetssituation, som blir tongivande för hur klasserna sätts samman.

”Också världens barn går i Centrumskolan”, sa Berit när vi talade om skolans elevsammansättning. En formulering som denna kan hävdas signalera både patos och engagemang, kopplad till idéer om solidaritet och rättvisa. Något i Berits sätt att uttrycka sig gör dock att kommentaren kanske ändå inte låter sig fångas helt av denna tolkning. Den förmedlar också något av den särskilda position som kategorin invandrarelever ofta tillskrevs i skolan, av att vara något extra eller utöver, någon som adderas eller läggs till, men inte självklart omsluts av skolans ”vi”. Kommentarer om att ”också” världens barn går i skolan, eller att det ”även finns invandrarelever” i skolan kan, menar jag, trots sin välvillighet även tolkas som uttryck för en alldaglig och nästan omärkbar gränsdragning mellan skolans elever. Så diskret att den nästan inte märks, men vars särskiljande ändå mynnar ut i att vissa elever görs till svenskar och andra till icke-svenska.

Innebörden och tillämpningen av det lilla ordet ”och” uppmärksammas och diskuteras av Diana Mulinari och Anders Neergaard (2004), när de i sin studie om fackligt aktiva invandrare (FAI) blir varse att deras studie gång på gång presenteras som en studie av det svenska facket *och* invandrare. Iakttagelsen mynnar ut i ett intressant och tankeväckande resonemang om hur ett litet och närmast oansenligt ord som detta blir betydelsebärande och avgörande för att skapa och upprätthålla gränser mellan ett svenskt vi, som i detta fall utgörs av det svenska facket, visavi de som inte inkluderas i detta vi, det vill säga invandrarna. Med inspiration från Mulinaris och Neergaards iakttagelser kan en kommentar om att också världens barn går i Centrumskolan tjäna som illustration av hur subtil och ofreflekterad särskiljandets praktik kan vara.

Skolkategoriseringarna lyfter fram att etnicitet utgör en central aspekt i lärarnas resonemang och förståelse av sin skola. Inte först och främst i relation till nationell bakgrund, men väl för en klassificering som delar in skolans elever i svenskar respektive invandrare. Utöver deras betydelse för

den praktik som tar form i Centrumskolan, visar analysen att klassificeringarna omges av en självklarhet. Kategorierna förefaller ha utvecklats till ett vanemässigt sätt att framställa den egna skolan i olika sammanhang, varigenom personalen uppnår olika saker, exempelvis större ekonomiskt anslag eller en profil som kan tänkas locka elever. För att återknyta till mitt resonemang om institutionalisering i kapitel 1, så menar jag att den praktik som utvecklats kring skolpersonalens sätt att förhålla sig till olika skolkategoriseringar talar för en sådan institutionaliseringsprocess.

Den spänning som växer fram i min analys kretsar kring att skolan ställs inför att den behöver ”svenska” (medelklass)elever för att bibehålla ett gott anseende, samtidigt som icke-svenska elever tillför skolan mer resurser för undervisningen. Utifrån de exempel jag visat på blir det också tydligt att skolpersonalen ägnar sig åt att parera mellan en rad och sinsemellan inte sällan konfliktfyllda skolpolitiska mål och visioner, förväntningar och krav från elever och föräldrar i Eken, ekonomiska premisser, mediala och lokala intressen, för att få till stånd en fungerande skolverksamhet.

Som avslutning på detta kapitel presenterar jag dem som arbetade i Centrumskolan lite närmare och då särskilt med fokus på att skolpersonalen utgjorde en etniskt homogen grupp.

Skolans anställda

Lite undanskymt i personalrummets ena hörn hänger en hel rad med grupp-fotografier på dem som arbetar i skolan. Ibland när jag blir ensam kvar, efter att alla rusat iväg till sina lektioner eller satt sig för att planera sin undervisning, beskådar jag dessa foton. Det blir som en fångslände studie i sig, att fördjupa sig i dessa fotografier bakom glas och ram, daterade från slutet av 1980-talet fram till det tidiga 2000-talet. Brunbrända, leende och placerade tätt intill varandra under den stora almen i parken intill skolbyggnaden, återkommer de hösttermin efter hösttermin. Tidigare när jag som hastigast betraktat dessa grupp-foton har jag fått intryck av att det är samma personer som återkommer år efter år, att det endast är skärningen och färgerna på den kvinnliga personalens kläder som förändrats med åren. Men när min blick denna dag återigen söker sig till dessa foton längst ner i personalrummet och mer noggrant börjar zooma in de enskilda personerna, som jag med pekfingeret följer från år till år, ser jag nya ansikten träda fram bland de välbekanta, medan andra inte längre finns kvar. Jag inser att det skett ett kontinuerligt utbyte i personalgruppen, samtidigt som en del finns kvar och vid det här laget säkert har arbetat flera decennier i skolan. En av dessa veterarer antydde just detta när han med en god portion självironi presenterade sig för en av skolans nyanställda häromdagen; ”jag har jobbat här sedan skolan byggdes, hundra år alltså”.

På liknande sätt som jag på gruppfotoografierna först tyckte mig se samma lärare som år efter år återvände till skolan uppfattade jag till en början att lärarpersonalen var en enhetlig grupp i sitt agerande. Det vill säga att de var rörande överens om hur verksamheten skulle bedrivas och att deras handlande speglade den samstämda röst med vilken de ofta talade till eleverna, ”på den här skolan tycker vi att ...”. När jag efterhand blev mer välbekant med enskilda lärare och orienterade mig i deras arbete, blev det däremot alltmer tydligt för mig att lärarna knappast utgjorde den homogena och samstämmiga grupp jag först föreställt mig. Snarare bildade de en brokig samling med olika ambitioner och mål för sitt arbete, vars inflytande och delaktighet i den vardagliga verksamheten varierade och vars engagemang reflekterade olika politiska och ideologiska ståndpunkter (jfr Woods 1979, Mac an Ghail 1994).

Den heterogenitet som återspeglades i personalgruppen och i deras enskilda handlande kan förstås som komponenter i det som den brittiske utbildningsforskaren Stephen Ball (1987) definierar som skolans mikropolitiska aktiviteter. Dessa handlingar iscensattes inte nödvändigtvis som öppna konflikter, men väl via diskussioner och syrliga kommentarer i vardagen, rörande vem som fattar beslut, om vad och hur de fattas, schismer gällande undervisningsscheman, bedömningar av enskilda elever, prioriteringar och ställningstaganden i arbetet samt mycket annat. Skolpersonalens agerande begränsades därmed inte heller till en enda position eller ens en helt förutsägbar sådan, även om de emellanåt kunde ge intryck av att tala med en enda röst gentemot såväl elever och föräldrar som andra kommuninvånare. Tvärtom menar jag att många av de samtal som fördes inom lärargruppen snarare vittnar om att det även förekom en hel del meningsskiljaktigheter om hur arbetet i skolan lämpligen bör bedrivas.

Olika men etniskt homogena

Om jag precis uppehållt mig vid att lärargruppen präglas av en heterogenitet, avser jag nu att rikta uppmärksamheten mot en markant homogenitet, nämligen det faktum att nästan samtliga lärare som arbetade i Centrumskolan var etniskt svenska, vilket för övrigt gäller hela personalgruppen. Det var, för att uttrycka det med lite andra ord, en etniskt homogen lärarkår som undervisade en etniskt heterogen elevgrupp. Anställda med annan etnisk bakgrund än svensk arbetade endast undantagsvis som ordinarie lärare, däremot betydligt oftare som modersmålslärare, assistenter eller vikarie.

Liknande iakttagelser gör Runfors (2003) när hon konstaterar att flertalet av de lärare som definierades som icke-svenska i hennes empiriska material, återfinns på positioner som slöjd- eller gymnastiklärare, modersmålslärare och vikarier, men sällan som utbildningsledare eller klasslärare.

Lärarkåren förväntas, som Runfors konstaterar, representera ”det svenska” (ibid:222), men inte ett etniskt heterogent samhälle.⁵⁶

En situation som denna ter sig knappast tillfredsställande vilket också diskuteras i Skolkommitténs delbetänkande, där behovet av ”fler vuxna med invandrabakgrund i skolan” (SOU 1996:143:101) framhålls. Vad som dock visar sig vid ett närmare påseende av Skolkommitténs delbetänkande lovvärda ambition är att det främst är en kvalifikation som invandrare som verkar efterfrågas. Ambitionen att anställa personal med så kallad invandrabakgrund handlar primärt om att dessa individer tänks besitta en särskild kompetens relaterad till en etnisk identitet, alternativt erfarenheter av att vara invandrare. Den bärande tanken kretsar kring att dessa individer med utgångspunkt från en sådan specifik kompetens ska agera stöd för skolans ”invandrarelever”, deras föräldrar och sist men inte minst skolans ”svenska” personal. Mot bakgrund av de exempel som förs fram i Skolkommitténs betänkande ter det sig även tveksamt om Skolkommittén överhuvudtaget tänker sig att det är lärare med så kallad invandrabakgrund som ska anställas. Ambitionerna verkar istället inställda på att rekrytera assistenter och skolvärdinnor med så kallad invandrabakgrund.⁵⁷

De tankegångar som genomsyrar Skolkommitténs resonemang återspeglas även i de argument om etnisk mångfald bland skolans lärare som Gunlög Bredänge (2003) utkristalliserar i sin avhandling *Gränslös pedagogik, fyra studier om utländska lärare i svenska skola*. Enligt Bredänge är det vanligtvis fem argument som brukar föras fram i sammanhang då betydelsen av etnisk mångfald kommer upp till diskussion. Det första av dessa argument betonar att människor ur etniska minoritetsgrupper ska ha samma rätt som majoritetsbefolkningen att kunna arbeta inom skolan. Det andra argumentet som Bredänge pekar på handlar om att även ”invandrarelever” ska ha möjlighet att hitta identifikationsobjekt bland de vuxna som arbetar i skolan. Nästa argument kretsar kring att kunskap om andra skolsystem och utbildningserfarenheter kan bidra till att organisera skolans undervisning och lärande på ett bättre sätt för alla elever, oavsett etnicitet, klass eller kön. Det fjärde argumentet bygger på ett ekonomiskt resonemang och pekar på det slöseri med samhällsresurser som blir effekten av att människor med utländsk högre utbildning och yrkeserfarenhet inte släpps in och erbjuds anställning i skolan. Det femte och sista argumentet beskriver Bredänge som det politiskt korrekta och det tar sin utgångspunkt

⁵⁶ Det är också intressant att notera att talet om en mångkulturell skola, såväl i praktiken som på policynivå, så gott som alltid syftar på en mångetnisk sammansättning bland eleverna, men närmast konsekvent bortser från den etniska sammansättningen av skolans anställda (se t ex SOU 1996:143).

⁵⁷ Se även Boyd (2000) och Bigestens (2001) som mot bakgrund av empiriska studier diskuterar hur behärskning av svenska språket tenderar att ställas i förgrunden vid bedömningen av kvalifikationer hos lärare med annan etnisk bakgrund än svensk.

i att etnisk mångfald inom lärargruppen berikar elevers möjligheter att möta samhällets mångkulturalitet.

Samtliga av dessa motiv är också möjliga att spåra i de samtal och diskussioner som fördes i Centrumskolan, även om några ter sig mer framträdande än andra. Resonemangen om att anställa ”två-språkiga lärare”, som lärarna vanligtvis uttryckte det, motiverades huvudsakligen av att skolans ”invandrarelever” skulle få någon att identifiera sig med. Alternativt att dessa lärare föreställdes ha kompetens för att agera ”kulturtolkar” mellan invandrarelever, deras föräldrar och skolan. Däremot talades det sällan om någon specifik ämneskompetens eller behov av en sådan i relation till dessa rekryteringar. Det överordnade uppdraget för denna lärarkategori föreföll i stället vara knutet till att representera och tillgodose ”invandrarelevens” specifika behov. Det vill säga att särskilt finnas tillhands för dessa elever. Huvudskälet för att rekrytera så kallade två-språkiga lärare kopplades därför snarare till en närvaro av ”invandrarelever”, än till generella behov av att anställa lärare.⁵⁸

Jag känner mig som en inkräktare

Det är slående att på samma gång som det i skolan pågick diskussioner om att anställa fler så kallade två-språkiga lärare, fanns där redan ett flertal lärare med den efterfrågade kompetensen, nämligen en rad modersmållärare. Dessa lärares kontakt med den dagliga verksamheten var däremot begränsad, bland annat beroende på att deras uppdrag endast sträckte sig till att undervisa ett fåtal elever i ett specifikt modersmål. Samtliga modersmållärare var därtill centralt anställda i kommunen och undervisade därför i ett stort antal skolor spridda över hela staden. Det ingick inte heller i deras tjänstgöring att delta i Centrumskolans gemensamma kollegiearbete, personalmöten eller studiedagar. När jag diskuterade dessa sakförhållanden med Mersada, en av de modersmållärare som arbetade i skolan fick jag följande berättelse från henne.

Folk undrar vem man är, som idag till exempel när jag stod ute vid kaffeapparaten i pentryt. Då kom någon som arbetar här i skolan, när hon fick se mig stannade hon upp, så tittade hon på mig. Jag tror hon tänkte ”vem är det som står här i vårt pentry”, men hon sa inget. Efter en stund sa hon bara ”ja visst ja” och så gick hon. Då hade hon antagligen kommit på vem jag är. Jag tycker det känns väldigt jobbigt när det blir så här, jag känner

⁵⁸ Bredänge (2003) noterar också i sin studie att kvinnor (men inte män) med annan etnisk bakgrund än svensk och med akademisk utbildning företrädesvis hänvisas till att arbetspröva i förskolor och skolor och att dessa anvisningar – framförallt i storstadsområdena – följer ett tydligt mönster av att de anvisas platser i förskolor och skolor med en mångetnisk sammansättning bland barnen.

mig som en inkräktare, folk blir misstänksamma när de ser mig därför att de inte känner igen mig. Och det hjälper inte alltid att jag presenterar mig, till nästa gång man ses har dom glömt vem man är. Då tror dom att jag är någon förälder som har irrat bort mig och så får jag berätta igen att jag är modersmållärare.

Den anonymitet som Mersada ger uttryck för bekräftas av andra studier som visar att modersmålsundervisningen omges av låg status (Skolverket 2002). Sally Jonsson Lilja (1999) som undersökt de svårigheter som möter modersmållärare i deras yrkesutövande understryker just den pedagogiska och sociala isolering som många av dessa lärare erfar. Paradoxalt nog verkar modersmållärare inte efterfrågas i någon större omfattning, trots att såväl Centrumskolan som andra skolor efterlyser fler lärare med så kallad invandrarbakgrund. Istället förefaller både dessa lärare och deras undervisningspraktik att göras till något som hör hemma vid sidan om skolans reguljära undervisning.

Detta kapitel har handlat om några av de villkor som omger skolans verksamhet och hur de som arbetar i skolan inte kan bortse från dessa. Det har visat hur den dagliga praktiken influeras av ett konkurrenstänkande, kopplat till skolans rykte och betygsstatistik. Hur detta skapar en social organisation där etnicitet görs centralt och en indelning i svensk respektive invandrare i stor utsträckning föregår eleverna och deras ankomst till skolan. Fortsättningsvis kommer uppmärksamheten att koncentreras till olika skillnadspraktiker och hur dessa tar form i det dagliga skollivet i Centrumskolan. I nästa kapitel gör jag det genom att undersöka hur skolpersonalens konstruktioner av skillnader skapar och upprätthåller en tudelad elevgrupp.

Kapitel 4

SKILLNADEN SOM TUDELAR

Den arbetsgrupp vid Centrumskolan som ansvarar för årets temadagar, "Språkens år, en mångkulturell skola", har sitt första planeringsmöte. Förutom lärare från de olika arbetslagen deltar även elevrepresentanter. Gunnel, lärare i svenska som andra-språk, är också där. Eftersom Gunnel betraktas som något av en expert i kulturfrågor av sina kolleger ses hon som självskrivnen i arbetsgruppen. Även min närvaro kommenteras med viss belåtenhet av några lärare som tycks hysa förhoppningar om att jag ska kunna bidra till planeringen. "Vad bra att du är med, du kan säkert hjälpa till med idéer eftersom du är intresserad av såna frågor", säger någon. Karin, skolans rektor, är med för att introducera temat och inleder så småningom mötet med orden "vi är en mångkulturell skola och bör ta vara på de kulturer som finns i Centrumskolan". Detta följs av ett resonemang om att temadagarna "ger oss svenskar en möjlighet att lära oss något om våra invandrarelevs kulturer". Hon lägger på en overhead med ett citat från läroplanen, att skolan ska "utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet". I Centrumskolans lokala arbetsplan har detta uppdrag konkretiserats till aktiviteter som knyter an till "kultur", "värdegrund" och "språkutveckling" och en av de planerade verksamheterna i planen är de förestående temadagarna. Karin uppmärksammar oss på att "de lokala skrivningarna är tunga och förpliktigande" och tillägger att de uppmanar till aktiviteter som på något sätt berör elevernas mångkulturella sammansättning. Hennes betoning på att skrivningarna är förpliktigande anspelar på att de skapar förväntningar bland skolans föräldrar och jag förmodar att det i första hand är föräldrarna i Ekenområdet hon har i åtanke när hon säger detta - eftersom många föräldrar i Centrum inte antas läsa dokument av detta slag. Däremot hävdar lärarna att många föräldrar i Eken tar del av den lokala arbetsplanen och därför också är välinformerade om de planerade temadagarna. Karin verkar dessutom hålla för troligt att de inte bara förväntar sig att temadagarna ska bli av, utan också håller reda på om skolan verkställer den i arbetsplanen utlovade läsårsplaneringen eller ej.

Efter Karins inledande ord och argumentering för temadagarna sätter vi oss i "bikupor" för att kläcka idéer och förslag till aktiviteter under temadagarna. När grupperna en stund senare redogör för sina diskussioner upprepas förslag om musik, dans och mat "från olika kulturer". En grupp väcker förslag om forumteater som skulle kunna gestalta olika traditioner,

exempelvis "giftermål inom olika kulturer". Någon föreslår gruppdiskussioner som utgår från olikheter och likheter mellan kulturer, "värdegrunden" fyller någon i. Flera grupper för fram att man borde passa på att visa filmer som "Jalla, jalla" eller "Vingar av glas", nu när det "kommit så många såna filmer på senare tid". Ett annat uppslag som många på mötet verkar fastna för är "språkens historia", där det är tänkt att skolans språklärare ska försöka belysa den historiska utvecklingen av ett antal språk och hur skilda språk är relaterade till varandra. Ytterligare ett förslag som lanseras är att barnkonventionen "borde" bilda utgångspunkt för diskussionsfrågor.

De föreslagna programinslagen i illustrationen ger en ganska bra provkarta på aktiviteter som ofta efterfrågas och lanseras i samband med evenemang av detta slag (jfr Lunneblad 2006, Runfors 2003, Hultinger & Wallentin 1996). Uppslagen som lanseras präglas också av en viss spretighet som omväxlande sätter fokus på kultur, språk och barns rättigheter. Vad som dock tycks förena så gott som samtliga uppslag är en idé om att det är något som ska gestaltas, att det är något som ska visas upp och där detta något i hög grad förefaller vara knutet till en föreställning om att det i skolan finns olika och annorlunda kulturer.

I föregående kapitel var det framförallt kontexten för skolpersonalens prat och handlingar som jag undersökte, för att därigenom också lägga en grund för förståelsen av deras handlande. I detta kapitel går jag vidare med att utforska skolpersonalens arbetsutövande, med fokus på hur deras handlande vägleds och genomsyras av en tanke om skillnader, framförallt kulturella skillnader, och hur dessa skillnader knyts till etnisk och nationell identitet. Detta är viktigt för att i nästa steg kunna förstå hur skolpersonalens handlande skapar och upprätthåller en särskillnad mellan "svenska" elever och "invandrarelever". Med avstamp i skolans arrangemang av så kallade mångkulturella temadagar undersöker jag hur idéer om annorlundahet knyts till kategorin invandrarelever. Här visar jag också hur kulturella skillnader inte bara görs till något spännande och önskvärt, utan även ses som något bra för "svenska" elever att lära sig om och hur idén om skillnader genererar ett behov av kunskap. Vidare uppmärksammar jag hur antaganden om kulturella, nationella och etniska skillnader skapar en social organisation som inte bara särskiljer och tudelar skolans elever utan också producerar och upprätthåller vad jag definierar som etniska arbeten bland skolans anställda. Allra först belyser jag dock hur skolpolitiska visioner om en mångkulturell skola ter sig svåra att diskutera och reflektera kring för skolans personal och hur det görs till en fråga om kulturskillnader som sammanförs med kategorin invandrarelever.

Direktiv om mångkulturellt perspektiv blir mångkulturella temadagar

Retoriken om mångkulturell skola och utbildning förefaller, som kulturgeografen Mekonnen Tesfahuney (1999:65) noterar, i stor utsträckning kopplas samman med särskilda politiska målsättningar och program, vilka riktas mot särskilda elevgrupper. Realiseringen av styrdokumentens direktiv om att beakta och utveckla ett mångkulturellt perspektiv sammanförs dock, som också Tesfahuney noterar, så gott som uteslutande med ”invandrarelever”.⁵⁹

Caroline Ljungberg (2005) återger i sin avhandling hur de rektorer som hon intervjuat kämpade med att hitta de rätta orden när hon frågade dem om vad en mångkulturell skola är. Hon beskriver deras svar på denna fråga som trevande, men konstaterar samtidigt att deras associationer nästan alltid landar i att det har ”med invandrare att göra” (ibid:104).

Jag kan inte längre dra mig till minnes om jag själv någonsin ställde exakt denna fråga – vad en mångkulturell skola är – till dem som arbetade i Centrumskolan, men utifrån alla de spontana resonemang jag tagit del av under min vistelse där kan jag inte annat än instämma i Ljungbergs iakttagelse. Förutom att lärarnas tal om den ”mångkulturella skolan” omgavs av en rådvillhet, sammanfördes den så gott som alltid med kategorin invandrarelever eller med frågor om migration. Iscensättningen av skolans ”mångkulturella” temadagar ger, som jag kommer att visa, åtskilliga prov på detta. Vari det mångkulturella består och hur det ska omsättas i undervisningen tycks det däremot råda en påfallande osäkerhet kring. Likaså hur begreppet kultur kan definieras och förstås.

Detta understryks av Runfors (2003), som visar på skolpersonalens svårigheter att omsätta läroplanens mångkulturella direktiv. Trots att direktiven – vilka betonar vikten av att ta tillvara olika perspektiv och utbyta erfarenheter – återkom och lyftes fram som ett angeläget tema i de intervjuer som Runfors genomförde och trots att de återspeglades i lärarnas diskussioner på utbildningsdagar och seminarier, förbisågs dessa ambitioner alltmer ju närmare lärarna befann sig det vardagliga arbetet.⁶⁰ Ju mer lärarna vände uppmärksamheten mot eleverna desto mer frånvarande blev deras tal om att ta tillvara elevers olika erfarenheter och bakgrunder. Direktiven om ett mångkulturellt perspektiv ter sig, som Runfors konstaterar, svåra att realisera på en mer konkret nivå.

⁵⁹ Se även Bunar (2004) som menar att frågan om mångkulturell utbildning skuffats undan till integrationspolitikens sfär, där den i huvudsak ses som en angelägenhet för så kallade icke-integrerade elever och deras föräldrar.

⁶⁰ Förutom läroplanen Lpo 94, se även SOU 1996:55, SOU 1996:143 och SOU 1997:121 för formuleringar och diskussioner om skolans mångkulturella uppdrag.

På liknande sätt underströk Centrumskolans lärare ofta vikten av ett mångkulturellt perspektiv. ”Vi måste få med det mångkulturella” upprepade de ihärdigt i sitt pågående arbete med att revidera de lokala kursplanerna. ”Det är viktigt att skriva in det mångkulturella också” påminde de varandra om när de höll på med att formulera texterna. Samtidigt tycktes det vara just här som fortsatta och möjliga diskussioner om ”det mångkulturella” stannade av och rentav tystnade. ”Det mångkulturella” blev ett begrepp som användes i skilda sammanhang men utan någon närmare precision. Det var ett ”bra ord att ha med”, som någon sa. Det vill säga ett ord som ter sig användbart, som passar in och framstår som rätt och relevant i texter av policykaraktär. Vad läroplanens direktiv om att utveckla en mångkulturell förståelse i en djupare mening kan avse eller handla om blev däremot sällan föremål för någon närmare reflektion. Den frågan kom heller inte upp till diskussion under arbetet med temadagarna.

Utbildningssociologen Johannes Lunneblad (2006), har undersökt hur förskolepersonal definierar mångkulturellt arbetssätt, hur de resonerar kring detta och försöker omsätta dessa tankar i den dagliga verksamheten med barnen. Han konstaterar att det mångkulturella arbetet tenderar att reduceras till praktiker som i huvudsak handlar om att formulera texter. Mer precist att upprätthålla vad Lunneblad beskriver som en intertextualitet mellan planering och utvärdering och mellan lokala, kommunala och nationella styrdokument. Däremot ges dessa texter ett tämligen begränsat inflytande i det konkreta arbete som förskolepersonalen utför i och med barngruppen.⁶¹

Om lärarna å ena sidan hade svårt att reflektera över ”det mångkulturella” och ge det ett innehåll på den nivå som rörde skolans lokala kurs- och arbetsplaner, så föreföll konkretiseringen av läroplanens mångkulturella direktiv betydligt enklare och närmast givna när det kom till en så konkret punkt som att genomföra ”mångkulturella” temadagar. Som kapitlets inledande illustration från planeringsmötet visar, fanns det gott om idéer för hur dessa temadagar skulle kunna utformas och ges ett innehåll. Illustrationen ger också prov på att skolans mångkulturella arbete görs till en praktik som tydligt särskiljer skolans elever, genom att de fokuseras till idéer om olikheter och då framförallt kulturella olikheter. Förmodligen blir de skillnadskonstruktioner som jag kommer att utforska i den här studien som allra tydligast och mest renodlade i skolpersonalens arbete med de ”mångkulturella” temadagarna och själva genomförandet av dem. Därför är dessa temadagar också ett tacksamt exempel för att visa hur det särskiljande som görs i relation till detta arrangemang går till och det är detta jag kommer att visa i det följande.

⁶¹ Se även Bunar (2004) för en diskussion om det gap som uppstår mellan skolans officiella och pragmatiska nivå.

Att åskådliggöra en kulturell bakgrund

Egentligen var det inte så vanligt att ambitionen med temadagarna verbalerades i precis de ordalag som rektorn gjorde på det introducerande planeringsmötet, att temat förväntades erbjuda "oss svenskar" värdefull kunskap om "våra invandrarelever". I regel formulerades det i mer svepande ordalag, som att elever rent allmänt skulle mötas eller konfronteras med olika kulturella erfarenheter och synsätt. Resonemang som dessa ger också vid en första anblick intryck av att skolans elever omfattas av likvärdiga ambitioner och syften i relation till ett mångkulturellt perspektiv. Rektorns ord fångar dock på ett bra sätt andemeningen i de diskussioner som omgav personalens planeringsarbete inför temadagarna och för den gestalt de kom att ta. Vad som överskuggade arrangemanget var en idé om att uppmärksamma "invandrarelevers kulturer" och att förmedla dessa till skolans "svenska" elever och personal.

Samtidigt som "invandrarelever" ställdes i blickfånget för skolans mångkulturella aktiviteter, ställdes dock "svenska" elever i fokus för den läroprocess som förknippades med detta evenemang. Det var skolans "svenska" elever som lärarna verkade ha i åtanke när de betonade betydelsen av att få information och tillägna sig kunskap om "andra kulturer", lära sig av olikheter och så vidare. Det var en annorlundahet, definierad i termer av "annan kultur", som inte uppfattades vara "svensk kultur", som ställdes i blickfånget för att illustreras och exemplifieras. "Det mångkulturella" hanterades närmast som något tillhörande "de andra" men inte "oss". En underliggande tanke med arrangemanget av temadagarna verkar därmed också vara att göra "svenska" elever till något som "invandrarelever" redan uppfattas vara och omfattas av, nämligen "det mångkulturella".

Om skillnader relaterade till kultur, som jag visade i föregående kapitel, i många skolsammanhang associerades med något problematiskt och konfliktfyllt så var det kulturskillnader förknippade med något positivt och oförargligt som ställdes i blickfånget inför temadagarna. Det var kulturskillnader som sågs vara spännande och berikande som fångade intresset och ställdes i förgrunden för detta arrangemang och hit hörde en rad expressiva uttryck så som dans, musik, mat, traditioner och ritualer. Även om det i planeringen inför temadagarna förekom ansatser till att diskutera också det som uppfattades spegla mer svårhanterliga aspekter av kulturskillnader, det som kan relateras till relationer mellan människor, såsom barnuppfostran, jämställdhet och religion, tonades sådana förslag ner allteftersom tiden gick. Dessa aspekter av mellanmänniska relationer upplevdes som svåra och känsliga att ta sig an och lärarna förmedlade en osäkerhet inför hur de skulle hantera skillnader av detta slag (jfr Runfors 2003). Men att visa upp dans, musik och traditioner från "andra kulturer" förefaller inte bara vara okomplicerade aktiviteter, de uppfattas även som lättsamma, underhållande och inspirerande. De förknippas med autencitet och

verkar utgöra vad musiketnologen Owe Ronström (1992:261), i sin avhandling *Att gestalta ett ursprung*, betecknar som ett relativt ofarligt och konfliktfritt område, som varken utmanar eller sätter fokus på relationer av över- och underordning eller diskriminering.

Huvudinnehållet i temadagarna koncentrerades därmed i hög grad till skillnader möjliga att åskådliggöra och till skillnader som platsar inom ramen för vad som sågs vara intresseväckande och upplysande, utan att vara kontroversiellt eller provocerande. Själva arrangemanget tog gestalt av en flera dagar lång kulturuppvisning och i detta framförande figurerade elever identifierade som icke-svenska som representanter för ”andra kulturer”, medan ”svenska” elever snarare satt på åskådarplats.

Kulturer i harmoni

”Det finns en puls i det mångkulturella, som nästan fungerar som en drog”, skriver läraren Ingvor Ask (1996:18) i en antologi med titeln *Den mångkulturella skolan*. Dessa ord från en lärare på en helt annan skola som jämför sitt arbete på en ”mångkulturell skola” med en förälskelse och skildrar eleverna som ”i högsta grad ’levande’ barn” (ibid:19), påminner på sätt och vis om de smått romantiska känslouttryck som också lärare i Centrumskolan gav uttryck för i relation till ”invandrarelever” och detta alldeles särskilt inför temadagarna. En illustration som på ett tacksamt sätt fångar något av detta känslorus är Britts berättelse för mig och Lena om de temadagar som Centrumskolan brukade anordna tidigare. Tidpunkten för vårt samtal är några veckor innan temadagarna ska gå av stapeln.

Lena och Britt och jag sitter i personalrummet och småpratar om de förestående temadagarna och planeringen kring dessa. Britt uttrycker frustration över att hon och kollegerna inte hinner planera och engagera sig i temat så som hon egentligen önskar och sannolikt också tycker att de bör göra. Hon börjar berätta om de ”mångkulturella temadagar” som skolan arrangerade för några år sedan som enligt hennes bedömning var mycket bättre.

Ett år hade vi jättefina temadagar, men så var det ju också några av eldsjälarna som engagerade sig i det. Vi lärare hade dräkter från Bangladesh på oss och sjöng ”We are the world” i aulan för eleverna. Vi stod på scenen och höll varandra i hand, med videon från låten som bakgrund. Det blev en jättefin stämning! Sen hade eleverna lagat mat från olika länder i hemkunskapen som vi dukade upp på ett långbord i korridoren, med flaggor från olika länder som eleverna ritat. Alla fick plats runt bordet och så hade vi musik. Alla skötte sig jättebra, inget bråk och inget strul. Det var verkligen mysigt! Musik och god mat, alla bara gick omkring och myste. Man kunde bara gå omkring så där, krama varandra och småprata. Det var en

helt underbar stämning, så annorlunda på något sätt. Annorlunda mot hur det brukar vara i skolan. Men i år blir det säkert inte på det sättet, det är ingen som riktigt orkar. Det är det som är så synd tycker jag.

Jag minns Britts tindrande ögon som lyste ikapp med orden, som lyssnare till denna målande skildring gick det inte att missta sig på den samhörighet och gemenskap hon önskade förmedla med sin berättelse. Hennes engagerade referat från detta tidigare arrangemang fick mig att inse att just dessa temadagar blivit något av ett riktmärke för vad som bedömdes vara "bra" så kallade mångkulturella temadagar. Åtminstone att man borde eftersträva och försöka återskapa den underbara stämning som omslutit temadagarna den gången.

Temadagarna omgavs emellertid inte bara av en förväntansfull och smått kittlande atmosfär, Britts skildring vittnar också om att de förväntades gestalta vad som kan betecknas (många) kulturer i harmoni. Temadagarna var, för att formulera det på ett annat sätt, förbundna med en önskan att skapa god stämning och en gemenskap som omfattade både elever och lärare. "Mångkulturella" temadagar blir enligt detta något av ett medel för att skapa samhörighet och harmoni (jfr Persson 2005). De förväntas fungera som en oas, en fristad dit gnat, tjat och smågräl, som annars utgör vanliga inslag i skolans vardag, inte når. Temadagarna blir ett "spännande avbrott från den vanliga undervisningen", som en av lärarna uttryckte saken. Den lyster som förknippades med dessa dagar omtalades också som något "välbehövligt när höstterminen börjar bli lång och mörk".

Med detta i bakhuvudet syns det inte heller vara avgörande i vad mån temadagarnas kulturella repertoar speglar ett specifikt ursprung relaterat till tid och plats. Det väsentliga syns istället vara att gestalta vad som rent allmänt kan kopplas till "invandrarelever" kultur, för att på detta sätt ge uppmärksamhet till dessa elever och på samma gång göra något lite extra trevligt på skolan. Analysen kan utvecklas med hjälp av Ronströms (1992) iakttagelser av hur migranter från Jugoslavien gestaltar och producerar jugoslavisk folklöre i Sverige. Vad Ronströms analys talar för är att dessa folkloristiska repertoarer ofta har en obestämd koppling till inte bara tid och plats, utan även i relation till sina utövare. Musik och dans som formas uppenbart lämpa sig väl, som Ronström konstaterar, för att synliggöra specifika grupper i samhället, eller som i detta fall "invandrarelever" i Centrumskolan.

Upptäcka, kartlägga och representera

Under förberedelsearbetet med temat var det som om lärarnas all dagliga syn på skolans "invandrarelever" tillfördes nya dimensioner. Det var som om en del började se en annan skola och delvis andra elever framför sig, än vad de vanligtvis gjorde. Den skola som tog form i deras blick bestod

av spännande, för att inte säga sällsamma kulturer, personifierade av en rad "invandrarelever". Planeringen av temadagarna fokuserades, som jag redan varit inne på, till att kläcka idéer om aktiviteter, med siktet inställt på att göra "kul saker" i relation till "andra kulturer". De diskussioner som tog vid i planeringsarbetet verkade följa ett mönster som kan beskrivas: att upptäcka kulturer, kartlägga dem och, slutligen, klarlägga deras representation bland skolans elever. Nedan följer ett utsnitt från ett sådant planeringsmöte som ger en ganska karaktäristisk bild av dessa sammankomster och även illustrerar den smått exalterade stämning som ofta infann sig i samband med förberedelsearbetet. Lärarna håller på med att ringa in de länder som skolans elever har anknytning till, genom att antingen de själva eller deras föräldrar är födda eller uppvuxna i det aktuella landet. Kartläggningen av länder syftar till att ge lärarna en orientering så att de med utgångspunkt från detta kan fråga eller be olika elever stå för ett programinslag under temadagarna. Vidare är den tänkt att ligga till grund för den jordglob i pappermaché som en av klasserna ska tillverka, där det är tänkt att eleverna med hjälp av knappnålar och små flaggor ska markera samtliga länder till vilka skolans elever har anknytning.

Med iver ger sig lärarna hän med att gå igenom klasslistorna. Land efter land prickas av. Begeistringen inför projektet med temadagarna, som idag trots allt började på en ganska låg motivationsgrad, stiger i takt med antalet länder som förs upp på listan. De blir definitivt imponerade över att skolans elever har anknytning till så många länder. Ibland också förvånade över vissa elevers nationella bakgrund, det uppstår diskussioner kring detta och någon av lärarna upptäcker att en av hans elever talar syrianska som modersmål och inte persiska som han trodde tidigare. Med jämna mellanrum grabbar någon tag i listan, räknar igenom antalet länder och kommenterar i allt mer upplivad ordalag det stigande antalet länder "tänk att våra elever kommer från så många länder, att det finns så många kulturer på vår skola". När Kent får syn på listan med alla nedtecknade modersmål utbrister han upprymt "tänk vad häftigt om vi skulle börja hälsa på varandra när vi ses i korridoren, på alla dom här språken som eleverna kan". På en rotväliska som ska markera att det är ett annat språk än svenska som talas, iscensätter Kent sitt förslag och börjar handhälsa på oss var och en. Den exalterade stämning som infunnit sig och tilltagit under mötets gång får oss andra att brisera i ett hejdlöst skratt när Kent sätter i gång med sitt hälsande. Petter hänger på och med vad som mest liknar frustningar mellan skrattsalvorna försöker han säga att jordgloben kommer att se ut som en igelkott om det fortsätter så här. Varpå skrattnivån bland oss andra stiger ännu några snäpp.

Utöver den förtjusning som lärarna ger uttryck för vad det gäller själva mängden av kulturer och nationer, ger illustrationen en inblick i hur dessa kopplas samman med skolans elever. Sedan tidigare illustrationer står det

klart att lärarna förknippar kultur med en uppsättning traditioner förbundna med olika länder och att det är kultur i denna bemärkelse som de önskar fästa uppmärksamhet på under temadagarna, såväl i relation till enskilda elever som skolan i sin helhet. Planeringen och genomförandet av temadagarna baseras alltså i en förståelse av kultur som något avgränsat och homogent som låter sig kopplas samman med olika nationer och i nästa steg med de elever som enligt lärarnas definition har anknytning till det aktuella landet.

Det var också detta koncept av kultur som gav genklang i lokalpressens rapportering om Centrumskolans ”mångkulturella” temadagar. Journalisten som närvarat vid temadagarnas final i aulan, skrev berömmande om magdansen som framförts av några flickor, noterade jordgloben som svävade över scenen, alla flaggorna på scenkanten och utnämnde Centrumskolan till ett ”förenade nationaliteter” – vilket också är relaterat till att temadagarna genomfördes i anslutning till FN-dagen.

Berikande kultur

Kultur i den tappning som gestaltades på temadagarna var något som en del lärare verkligen beklagade att det fanns alldeles för lite av i skolan. ”Vi borde dra mer nytta av den breda kulturen som finns i skolan, inte bara på temadagarna utan även i den vanliga undervisningen”, resonerade Hanna, i ett samtal vi hade med varandra en tid efter temadagarna. ”Tänk vad mycket vi skulle kunna göra kring musik, tänk alla musiktraditioner som eleverna har med sig, det är verkligen en förlust att vi inte gör det mer”, fortsatte hon med glöd i rösten. Hannas ambitioner är inte att ta miste på, de förmedlar visioner om ett myllrande musikliv influerat av musiktraditioner från när och fjärran. De rymmer också tankar om att ”invandrar- elevernas kulturer” ska ges mer uppmärksamhet och utrymme i skolan och undervisningen. Det vill säga att skolan i större utsträckning borde organisera undervisningen så att ”invandrareleverna kan känna sig stolta över sin kultur”, som någon uttryckte saken. Hannas engagemang för ”invandrarelever” och musik verkar dock även utgå från antaganden om att elever med anknytning till andra länder än Sverige inte bara är bekanta med och kunniga i ”sina länders” musiktraditioner, utan också att de med självklarhet är intresserade av att förmedla och framföra dessa för ”svenska” elever och lärare.

Så om kategorin invandrarelever i vissa avseenden uppfattas bidra till en problematisk ryktesspridning för skolans del, ses de snarare barga för riktiga upplevelser av ”andra kulturer” i samband med temadagarna, vilket bidrar till att höja feststämningen inför denna händelse. Skolan förses med något av ett smycke som inte bara ger eko utanför skolan, utan även tycks tillföra benämningen mångkulturell skola ett stråk av positiva laddningar,

som dessutom kan göra skolan intressantare för ”svenska” elever och deras föräldrar (jfr Granstedt 2006).

Vad jag visat så här långt är hur idén om skillnader omsätts i handling och mynnar ut i en praktik där skolpersonalen fokuserar elever utifrån antaganden om kulturella olikheter. Framförallt har jag försökt visat hur den uppmärksamhet som riktas mot elever förknippade med ”andra kulturer” intar en särskild form inför temadagarna. Hur skolan genom kartläggningar och listor av olika slag närmast finkammas på ”olika kulturer”.

För att återknyta till planeringsmötet och det intensiva arbete som där pågick med att kartlägga elevernas nationella anknytningar, så visar det att ”invandrarelever” inte bara gjordes till representanter för ”andra kulturer”, de gjordes också till representanter för ”olika länder”. I nästa avsnitt utvecklar jag detta genom att visa hur eleverna kopplas samman med skilda ”hemländer”. Vid sidan om att idén om så kallade hemländer sätter fokus på skillnader, försöker jag också fånga hur denna tanke tycks utesluta att Sverige kan vara ett hemland för samtliga av skolans elever.

Att representera en nation

Jag befinner mig på en so-lektion (sambällsorienterande ämnen) i en sjunde klass tillsammans med Cia. Eleverna har gjort grupparbeten kring ”sina olika hemländer”, vilket blivit till en ansenlig samling av arbeten om Chile, Tunisien, Kosovo, Bosnien, Grekland och Finland. Rimligen borde även Sverige utgöra ett hemland, men i denna uppgift definieras inte Sverige som ett hemland. Sverige förefaller bara vara Sverige och har snarare gjorts till en restpost för de elever som ”inte har något annat hemland”. Varje arbetsgrupp består av en eller två elever som enligt Cias definition, har anknytning till det aktuella hemlandet och det innebär vanligtvis att eleverna själva eller deras föräldrar är födda i det landet. Eleverna har fått i uppgift att belysa fyra teman i sina arbeten; skola, sambälle, fritid och religion. Utöver detta har Cia även uppmanat eleverna att ”tänka på Sverige” när de arbetar med sina uppgifter. Att tänka på Sverige tycks handla om att eleverna ska göra jämförelser mellan Sverige och det hemland de arbetar med. Den här lektionen har eleverna kommit så långt med sina uppgifter att de kan börja redovisa sina arbeten. En grupp åt gången kliver fram och ställer sig framme vid tavlorna, läser innantill eller pratar fritt utifrån stödord. Jag sitter längst bak i klassrummet och iakttar eleverna i deras framföranden. Nervositet, fnitter och allvar ackompanjeras med stakningar i presentationerna och förlägna blickar, när klasskamraternas uppmärksamhet riktas mot dem som står framme vid tavlorna.

Efter att lyssnat till några grupper börjar jag ana ett mönster i redovisningarna. Eleverna inleder med att berätta om hur skolan fungerar i re-

spektive hemland, vad barnen ägnar sig åt på fritiden och så vidare. När detta är gjort går de vidare med att redogöra för dessa förhållanden i Sverige varpå de presenterar några skillnader mellan de två länderna. Jag slås av detta drag i presentationerna, som upprepas i grupp efter grupp. Innehållet i elevernas redogörelse intar också en märklig likriktning. Hemländernas lärare beskrivs ofta som stränga, det talas om att eleverna inte serveras skollunch, att man som barn inte har så mycket fritid, att många barn måste hjälpa sina föräldrar eller att länderna brottas med fattigdom. Sverige i sin tur tonar fram som ett "bra land" utan några nämnvärda svårigheter eller nackdelar. Sverige är inte fattigt, lärarna är inte särskilt stränga, skollunchen är gratis och här har barnen gott om fritid då de kan umgås med sina kamrater.

Jag kan erinra mig den iver Cia utstrålade, hon berömde eleverna för deras arbeten och verkade uppfyllt av de skillnader som trädde fram i deras redovisningar. Hennes kommentarer både bekräftade och förstärkte den positiva och problembefriade bild av Sverige som upprepades i elevernas presentationer. Utläggningar i stil med "vad det gäller sjukvården i Chile får man alltså även betala för barnen, det är ju också en fördel här eftersom sjukvården för barn är gratis i Sverige", gjorde det så när omöjligt att undgå den värdemätare som låg inbäddad i hennes synpunkter. Sverige gestaltades som ett eftersträvansvärt exempel och intog skepnaden av ett mycket utvecklat samhälle i elevernas redovisningar, i likhet med Finland som omtalades som väldigt likt Sverige, vilket också bekräftades av Cia.

Är det möjligt att själv välja hemland?

Från min observatörsplats nere i klassrummet kan jag inte låta bli att fundera över i vilken mån eleverna införlivat det etnocentriska perspektiv som ligger till grund för den uppgift de arbetat med. Hur reflekterar de kring att de så kallade hemländerna i grupp efter grupp framställs på ett sådant sätt att de ter sig mer traditionella i sina livsformer, mindre utvecklade och i största allmänhet som underlägsna Sverige? Redovisningarna rullar dock på och eleverna verkar införstådda med att det är skillnader som ska visas fram, även om jag också tycker mig ana något av en distanserad hållning i de presentationer som ibland nästan rabblas fram.

I Cias utformning av gruppuppgifterna och elevernas redovisningar tycks idéer om nationella olikheter spela en väsentlig roll. I inledningskapitlet diskuterade jag hur nationen enligt Michael Billig (1995) återskapas via banal nationalism och det är något av ett sådant återskapande av nationen som tar form även i upplägget med elevernas grupparbeten. Grupparbetena verkar baseras i en idé, där nationer framstår som något naturligt och ett självklart sätt att dela in världen. Utifrån detta sammanförs också ele-

verna med ett så kallat hemland bestämt av var de själva och/eller deras föräldrar är födda. Mer än att eleverna kopplas samman med olika ”hemländer” verkar de även göras till representanter för olika nationer, vilket blir påfallande efter ”Tunisien-gruppens” redovisning, när Cia riktar sig direkt till Ali med frågor och kommentarer.

Cia inleder med ett konstaterande om att Tunisien liknar Chiles system vad det gäller skolan, eftersom man inte får någon skolmat där heller och lärarna är stränga. Men, fortsätter Cia ”ni har inte tagit med något om seder och bruk”, varpå hon vänder sig mot Ali och frågar ”hur firar man olika saker där”. Ali stirrar i golvet och Cias fråga klingar ut i en tystnad. Med vänlig röst riktar hon ännu en fråga till Ali ”i Tunisien är man muslim, vad innebär det Ali”. Återigen en tystnad som lägrar sig. Så småningom svarar dock Ali, och säger då att man går i kyrkan och ber. Erik som också ingår i gruppen inflikar att man inte äter fläskkött. Cia tycks emellertid vara inriktad på att få igång ett samtal med Ali om det som hon uppenbart anser att gruppen missat i sin redovisning och ägnar inte någon uppmärksamhet åt Eriks kommentar. Istället formulerar hon en tredje fråga med vilken hon ännu en gång vänder sig till Ali, ”fastan har man också, kan du berätta lite om det, fastar ni hemma hos er”. Alis svar på detta liknar mest ett mummel vars ord jag inte lyckas urskilja från min plats längst ner i klassrummet och därefter tackar Cia gruppen för deras redovisning.

Vad som utspelar sig i denna händelse kan säkerligen förstås på flera sätt. En rimlig tolkning, som jag ser det, är att Ali med hjälp av tystnaden värjer sig mot Cias vänliga men smått påträngande frågor och att han gör så eftersom de naglar fast honom som en tunisier, muslim eller i största allmänhet annorlunda. Det vill säga att Ali gör motstånd mot Cias frågor eftersom de tenderar att särskilja honom från den övriga gruppen och göra honom olik i relation till de andra eleverna. Mitt intryck är att han sammanförs med en skillnad som han får svårt att värja sig mot eller att modifiera, när Cias frågor följer tätt på varandra. Cia spinner inte heller vidare på Eriks inlägg om att muslimer inte äter griskött, trots att Erik i jämförelse med Ali inte alls verkar besvärad över att prata om detta, utan snarare ger intryck av att vilja komma in i samtalet. Jag antar att Erik inte blir sammankopplad med Tunisien eller med den skillnad som står i fokus för Cias uppmärksamhet, kanske förväntas han därför inte besvara hennes frågor.

Iakttagelserna från elevernas grupparbeten och redovisningen av dessa väcker frågor: vilka möjligheter finns det att själv välja ”hemland” och i vad mån är det möjligt att ha flera ”hemländer”? Kan man identifiera sig

med flera nationstillhörigheter eller rentav inte alls identifiera sig med en nationell tillhörighet? ⁶²

Emellertid är det inte bara Cia som på detta till synes lite oreflekterade sätt tänker sig att skolans elever har en nationell identitet, bestämd av att de själva och/eller deras föräldrar är födda i det aktuella landet. Tanken om nationell identitet och hemland hålls också vid liv i arbetet med jordgloben och flaggsmäckningen i samband med temadagarna. Maj berättade för mig att hon var orolig för att glömma något land i den kartläggning som gjordes av elevernas "hemländer" inför temadagarna. "Tänk så hemskt om vi skulle missa någon elev, det är nog bäst att kontrollera listan en gång till." Denna korta men engagerade kommentar från Maj ger ännu en bild av hur eleverna uppfattas vara sammanbundna med en nation. Det är som om de är sina nationer, att då glömma en nation blir nästan som Maj är inne på, att glömma en elev.

På liknande sätt som lärarna i arrangemanget av "mångkulturella" temadagar drivs av en ambition att ge uppmärksamhet åt skolans "invandrarelever" och "deras kulturer", uppfattar jag att Cia är mån om att uppmärksamma "invandrarelevernas hemländer" och olika aspekter av det liv som levs där. Precis som i fallet med temadagarna är det skillnader som söks i elevernas grupparbeten om hemländer. I denna fokusering av elevernas nationella bakgrund fixeras de till en viss nation. Sverige som där- emot kan tänkas utgöra "hemland" för väldigt många av skolans elever, görs i detta sammanhang inte bara till ett ganska ointressant "hemland", det verkar inte heller göras till ett möjligt "hemland" för många av skolans elever eller ett "hemland" de kan välja.

Det är skolans personal, inte eleverna, som i arrangemanget av "mångkulturella" temadagar och grupparbeten om "hemländer" urskiljer, kartlägger och kategoriserar skillnader. Elevernas erfarenheter efterfrågas inte i första steget av kartläggningen, däremot görs deras erfarenheter intressanta efter att de kategoriserats och tilldelats en position som exempelvis tunisier och muslim, som i fallet med Ali, eller sammanförts med en "annan kultur".

Dessa exempel från skolans "mångkulturella" temadagar och elevernas grupparbeten om hemländer – som också genomfördes i anslutning till temadagarna – visar tydligt hur skillnad görs med hjälp av kultur. Samtidigt måste de skillnadskonstruktioner som tog form i relation till skolans mångkulturella arbete förstås i relation till just denna kontext. Som jag försökt visa skapade dessa arrangemang en alldeles särskild uppmärksamhet på att identifiera "andra kulturer" och "andra hemländer". Inte i något annat sammanhang gjordes indelning mellan "svenska" elever och "invandrarele-

⁶² Se Brah (1996) för intressanta reflektioner kring dessa aspekter med utgångspunkt från hennes personliga erfarenheter av hur människor har behov av att placera in henne i en nationell identitet.

ver” så tydlig och definitiv som just i samband med dessa temadagar och grupparbeten. Om det mångkulturella sammanhanget talar för förstärkta och extrema skillnadskonstruktioner, så är det intressant att ställa detta i relation till hur intresset för ”det mångkulturella” tog sig uttryck i andra sammanhang, som inte primärt ramades in av denna ambition.

Svårt att få med det mångkulturella

En annan sida av skolpersonalens förståelse och förhållningssätt till ”det mångkulturella”, än den jag nyss diskuterat, skymtade fram i en diskussion med Sara, en av skolans nyanställda lärare. Vårt samtal handlade om hur ”det mångkulturella” skulle kunna integreras i den dagliga undervisningen och då resonerade hon bland annat så här:

Det är svårt med det mångkulturella, man vet inte riktigt hur man ska bära sig åt och fyrtio minuter går så fort, man hinner inte med att få in det.

Enligt Saras resonemang tar ”det mångkulturella” gestalt av något extra som ska tillföras undervisningen, som i detta fall rör sig om ett ytterligare innehåll som kommer att konkurrera med ett redan pressat tidsutrymme. Saras sätt att se på saken motsvarar hur jag uppfattar att många lärare förhöll sig till ”det mångkulturella”. Det sågs som något av ett särskilt undervisningsstoff, som inte minst på grund av tidsskäl upplevdes svårt att hinna med och ge utrymme i den fortlöpande undervisningen. Det framställdes som ett extra måste. Med tanke på detta kan arrangemanget av ”mångkulturella” temadagar också tänkas spegla ett försök att lösa det problem som Sara beskriver. Eftersom det tycks svårt att få in ”det mångkulturella” som ett kontinuerligt inslag eller perspektiv i undervisningen, koncentreras det istället till några särskilt valda tillfällen. En utveckling av detta resonemang, som också lyfter fram hur direktiv om att ta till vara elevers olika erfarenheter tenderar att blekna bort i den dagliga undervisningen, illustreras i följande exempel.

Ett festligt skådespel

Har vikarierat för Maj idag, halvklass religion med 8c. Maj instruerade mig igår om att eleverna var indelade i grupper för att arbeta med katolska, protestantiska och ortodoxa kyrkan. Hon gav mig anvisningar om att eleverna först skulle läsa lärobokens textavsnitt som behandlar den kyrka de valt att arbeta med, därefter skriva ner det viktigaste från texten och slutligen formulera fem frågor med utgångspunkt från sina egna anteckningar. Lektionen förflyter lugnt, jag går mest bara runt, finns till hands och lyssnar till elevernas samtal med varandra. Längst fram sitter en grupp

med fyra killar på rad och arbetar med den ortodoxa kyrkan. Jag föreslår dem att skjuta ihop sina bänkar till en fyrkant, så att deras prat med varandra ska underlättas. Men det vill dom inte. Efter att de läst igenom texten i boken tar Gabriel befälet i gruppen och börjar diktera vad de andra i gruppen ska skriva ner som "viktig fakta", enligt Majs instruktioner. Jag följer deras konversation på lite avstånd. En av killarna, Isak, vänder sig till mig efter en stund och berättar att han och hans familj tillhör den ortodoxa kyrkan. Då berättar även hans kompis David, som sitter intill, att han "också är ortodox", från Syrien närmare bestämt. Isak fortsätter att berätta om den ortodoxa kyrkan för mig och jag får intryck av att han verkar vara insatt i dess historia och traditioner. Samtidigt verkar han ha svårt att komma fram med det i gruppen. Gabriel har drivit upp arbetstempot och dikterar med hög fart från läroboken "högmässan är som ett drama" läser han högt. Varpå Isak förbryllad avbryter honom och frågar "menar du att det är som ett drama". "Högmässan är som ett festligt skådespel", svarar Gabriel och tillägger "det står så i boken". Isak som verkar bli än mer brydd fortsätter "skådespel? som teater alltså, menar du att det är på låtsas?".

Händelsen med att Isak och David berättar att de tillhör ortodoxa kyrkan och dialogen mellan Isak och Gabriel fångade mig. Främst med tanke på att två elever i gruppen uppenbart är välbekanta med den ortodoxa kyrkan, utan att detta verkar ägnas uppmärksamhet i det pågående arbetet om den kristna tron. Det inträffade väcker också intresse med anledning av det replikskifte som sker mellan Isak och Gabriel, där Isak reagerar på Gabriels kommentar om att den ortodoxa kyrkans högmässa är som ett festligt skådespel. Medan Gabriel i sin tur verkar uppfatta Isaks kommentar som uttryck för en språkförbistring hos Isak.

När Maj kom tillbaka till skolan berättade jag om mina observationer från lektionen. Inte minst betonade jag att Isak och David verkade vara väl bekanta med den ortodoxa kyrkan, eftersom jag tänkte mig att det skulle kunna få betydelse för Majs fortsatta upplägg av arbetet med kyrkorna. Jag återgav även Isaks och Gabriels konversation med varandra, dels med avsikt att detta skulle kunna resultera i ett närmare begrundande av lärobokens redogörelse, dels med tanke på Isaks reflektion kring formuleringen. Maj lyssnade engagerat och jag uppfattade det som att hon fann iakttagelserna angelägna. När hon började kommentera mina erfarenheter från lektionen insåg jag dock att just det som fångat min uppmärksamhet verkade vara av mindre intresse för Maj. Eller snarare, Maj verkade bli upptagen av helt andra aspekter i min redogörelse.

Det är roligt att höra, jag njuter verkligen av att se Isak och David bli så uppslukade av grupparbetet. De anstränger sig helt klart för att hänga med i arbetet. Men så är det ju två duktiga killar från Eken som tar väl hand om dem, Gabriel och Fredrik är verkligen rejäla och pålitliga. Förut har

det ju varit lite oroligt kring Isak, men nu när han jobbar ihop med Gabriel och Fredrik har det blivit en påtaglig förbättring. Dom har på något sätt tagit sig an honom och det var väl det jag hoppades på när jag gjorde gruppindelningen.

Det är alltså inte elevernas skilda erfarenheter eller reflektioner kring lärobokens framställning av syrianska kyrkan som i första hand väcker Majs intresse, inte heller Isaks och Davids berättelser och erfarenheter av den ortodoxa kyrkan. Episoden verkar tvärtom ge upphov till väldigt olika reflektioner hos oss. För Maj tycks det överordnade intresset kretsa kring ett behov av att få klassrumssituationen att fungera, att alla elever fullföljer sitt grupparbete, ägnar sig åt de uppgifter de fått och håller tidsplanen för det planerade arbetet. Närmare funderingar kring killarnas interaktioner med ambition att ta tillvara olika erfarenheter förefaller, om inte alldeles ointressanta, så i alla fall mindre angelägna i detta sammanhang, när koncentrationen ligger på grupparbetets fortskridande för att det ska bli färdigt.

Exemplet belyser hur slentrianmässiga och stereotypa bilder av eleverna har betydelse i lärares organisering av undervisningen. Det ger också en tacksam illustration av hur sådana bilder omsätts och återskapas i undervisningen. Det visar hur Isaks och Davids erfarenheter och kunnande mer eller mindre förbigås och inte uppmärksammas, eftersom Maj i första hand verkar se dem som elever med problem. Medan Gabriel och hans kompis uppmärksammas som duktiga elever från Eken, blir föremål för en rad positiva omdömen och därtill ges beröm för sina insatser att få med och engagera Isak och David i ett grupparbete om den ortodoxa kyrkan. Handlandet förefaller i första hand styras av vilka elever som agerar inom de ramar som skolan sätter för undervisningen och vilka som med utgångspunkt från detta bedöms fungera som ett stöd för dess verksamhet. Det är uppfattningar om vilka som är duktiga och framgångsrika respektive vilka som har problem och därför behöver hjälpas eller hållas efter i skolarbetet, som tycks ligga till grund för såväl gruppindelningen som bedömningen av elevernas arbetsinsatser. Sett ur detta perspektiv betraktas Isak och David i första hand som elever med problem, vilka måste hanteras. Därmed fokuseras även uppmärksamheten till dessa aspekter, istället för vad David och Isak kan tänkas bidra med i grupparbetet.

Om samtalet med Sara pekade på tiden som ett hinder för att ”få med det mångkulturella”, så kan illustrationen av mitt samtal med Maj sägas förtydliga att den vardagliga undervisningen i hög grad överskuggas av det som är relaterat till att fullfölja skilda undervisningsmoment, framför att synliggöra, diskutera eller undersöka elevers skilda erfarenheter. Därigenom blir det också möjligt att förstå hur styrdokumentens direktiv om att beakta och utveckla ett mångkulturellt perspektiv tenderar att förvandlas till något av ett extra undervisningsstoff att addera till det innehåll som redan finns sedan tidigare. Samtidigt är det inte enbart så att ”det mångkul-

turella” tonas ner eller skjuts undan i den fortlöpande skolverksamheten så som exemplen med Sara och Maj illustrerar, det verkar också vara så att ansvaret för sådana frågor och perspektiv i hög grad lämnas över till vissa av skolans lärare, som jag kommer att visa.

Kultur- och invandrarexperter

Kunskap om olikheter förefaller vara både önskvärda och välkomna i sammanhang som närs av idéer om kulturella skillnader och den tanken fanns, som jag visat, intensivt närvarande i Centrumskolans arrangemang av ”mångkulturella” temadagar. Inte minst utifrån en ambition att bättre förstå och bemöta det annorlunda. Men om detta speglar en generell ambition så fördelades engagemanget för denna kunskap på betydligt färre lärare i det dagliga arbetet. Då var det framförallt de lärare som undervisade i svenska som andra-språk som visade ett uttalat intresse för detta. Som illustrationen i kapitlets inledning också antyder, tycks det som om övriga kollegiet räknade med att just dessa lärare besatt de specifika kunskaper, som bedömdes vara en tillgång i arbetet med skolans ”invandrarelever”. Det var som om engagemanget för dessa elever och intresset för ”kultur” (skillnader) i viss mån förväntades följa med uppdraget som ”svenskatvå-lärare”. Kanske är förväntningarna inte så förvånande, med tanke på att dessa lärare i många avseenden svarade upp mot denna bild. Det var ofta lärarna i svenska som andra-språk som tog ansvar för att uppmärksamma och informera sina kolleger om exempelvis religiösa högtider inom islam och när dessa infaller. Det var också dessa lärare som förväntades kunna svara på kollegernas frågor om vad som kan anses vara typiskt för ”bosnisk skolkultur” och hur denna skiljer sig från ”svensk skolkultur” eller hur olika ”invandrarföräldrar” ser på saker och ting.

Denna fördelning av ansvar och intresse iscensattes också vid upprepade tillfällen när jag själv ställde frågor som uppfattades knyta an till ämnet kultur eller etnicitet, eller mer direkt till skolans ”invandrarelever”. Med uppmaningar i stil med ”fråga Gunnel istället, eller någon av de andra svenskatvå-lärarna, dom kan det där på sina tio fingrar”, fick jag inte bara rådet att vända mig med mina frågor till någon av dessa lärare, de tillfrågade lärarna retirerade också från denna typ av frågeställningar. När jag förde dessa erfarenheter på tal i en intervju med Gunnel, kommenterade hon saken så här:

Jo, det stämmer nog att jag blivit lite av skolans kulturexpert. Det är till mig dom kommer för att fråga när det persiska nyåret infaller och så vidare. Dom frågar mig för att dom vet att jag vet det. Egentligen tycker jag nog att de andra också skulle kunna lära sig det här. Jag har ju gått på kurser i det

här i alla år. Ibland tänker jag att det inte finns så mycket mer att lära sig, det blir inte så mycket nytt. Jag kan faktiskt det mesta vid det här laget. Det är mina kolleger som behöver gå på såna här kurser, men det blir inte av att de gör det. Dom har så många andra kurser att gå på som handlar om deras ämnen och då blir det att de prioriterar det istället. Men jag brukar ändå lägga fram och tipsa när det kommer en kursinbjudan.

Gunnels skildring av kollegernas mindre prioriterade intresse för sådan kunskap, gestaltades också på ett talande sätt en tid senare i samband med ett personalmöte när Inga, som också hon undervisar i svenska som andraspråk, uppmärksammade sina kolleger på en tidskriftsartikel om romer. Reportaget skildrade romers historia av förföljelse runtom i Europa. Artikelns dramatiska skildring av trakasserier och diskriminering föreföll fånga och uppröra flera i kollegiet, men mynnade ändå inte ut i någon fortsatt diskussion eller följdfrågor. Ingas försök att förse artikelns innehåll med en aktualitet för Centrumskolans vidkommande, genom att knyta samman dessa historiska händelser med "romska elevers" situation i Centrumskolan, blev hängandes i luften och bemöttes egentligen inte av någon. Ännu flera dagar senare låg högen med den kopierade artikeln, vilken Inga lämnat kvar efter sitt inlägg på mötet, som det verkade orörd på personalrumsbordet.

En kontrast till denna händelse utgör Agneta Fagerström Olssons tv-serie *Den första zigenaren i rymden*, som väckte stort intresse bland flera i personalgruppen. Några menade att denna tv-serie på ett informativt och lättamt sätt lyckades svara mot deras behov av att lära sig om "våra invandrarelevers kultur". Utöver att detta också ger en typisk illustration av hur elever identifierade som icke-svenska fogas samman i en invandrarkategori, ter det sig inte helt uppenbart hur kontrasten mellan dessa situationer kan förstås. Det rör sig alltså om samma elevkategori, men däremot två skilda medier. Möjligen kan tv-serien ge intryck av att förmedla något om "romers kultur" och hur denna är, medan artikeln snarare manar till reflektion och ansvarstagande från skolpersonalens sida, vilket i sin tur kan upplevas som en både mer krävande och svårhanterlig uppgift.

Ett engagemang försett med pondus

Kombinationen av den kunskap som lärarna i svenska som andraspråk uppfattades ha om "invandrare" mer generellt och det engagemang de mer specifikt visade för skolans "invandrarelever" tycktes förse dem med auktoritet och förstärka deras position i kollegiet. De bemöttes således av respekt från kollegerna, i alla fall i förhållande till det som rörde kategorin invandrarelever. En kommentar eller synpunkt som kom från någon av dessa lärare fick inte sällan betydelse för hur andra lärare valde att hantera en uppkommen situation eller dilemman de brottades med i relation till "invandrarelever". En händelse som belyser något av denna pondus har

sin upprinnelse i en enkät som skolkontoret genomförde bland eleverna i samtliga av kommunens skolor. Enkäten handlade om elevernas trivsel i skolan och skolkontoret hade gjort ett slumpmässigt urval av de elever som skulle besvara enkäten. Resultatet skulle offentliggöras och omgavs av viss nervositet bland en del av lärarna. Med tanke på att enkätresultatet i viss mån sågs som avhängigt de medverkande, ställde sig en del lärare skeptiska till själva urvalsprocessen och genomförandet av enkäten och det är detta som diskuteras i följande illustration.

Jag befinner mig i personalrummet, Ulla-Karin är upprörd, hon har precis fått se listan på de elever i hennes klass som ska tas ut till enkätundersökningen. Hon frågar de andra om de sett sina listor och undrar hur de ställer sig till det urval som skett. Därefter fortsätter hon "jo det är just några fina representanter jag fått till enkäten". Hon håller fram listan till Stine "titta här". Med indignation i rösten fullföljer hon sin syn på saken. "Mehdi! Han är ju som han är, orolig och kan inte sitta still och hans föräldrar som knappt tar hand om honom. Och så Babak! Han kan ju knappt förstå eller ens skriva svenska. Ingen av dom kan väl sägas vara representativ för vår skola". Under tiden som Ulla-Britt lagt ut texten har Gunnel tillkommit och hört hennes upprördhet över att både Mehdi och Babak finns med bland de fyra som i hennes klass tagits ut för att besvara enkäten. Innan Ulla-Britt riktigt hinna sätta punkt bryter Gunnel in och säger vänligt men bestämt, vars budskap inte lämnar några tvivel bakom sig. "Det är nog ingen fara, både Mehdi och Babak tycker om sin skola, dom är här varje dag, dom trivs alldeles utmärkt och tycker det är viktigt med skolan". När hon fällt dessa ord är samtalet slut, Ulla-Britt säger inget mer, bara en lätt rodnad kan anas på hennes kinder. De andra som tidigare instämt i hennes anmärkningar på urvalet, tystnar även de och Gunnel fortsätter till sitt arbetsrum.

Det var dock inte bara skolans lärare i svenska som andra-språk som uppfattades ha mycket kunskap om kulturskillnader och invandrare och därför sågs som auktoriteter inom detta område. I det följande diskuterar jag hur även "romska" lärarassistenter görs till experter, men då i första hand på "romskhet". Det visar också mer av hur kultur förstås som något tämligen statiskt och fixerat, som på samma gång utgör en särskild kunskap. Om Gunnel har varit på många kurser för att lära sig om "andra kulturer", så uppfattas däremot "romska" lärarassistenter ha tillägnat sig den kompetensen genom att de är romer.

Därför att dom har det i sig

Under min vistelse i Centrumskolan sökte skolan medel för att anställa "romska assistenter", vilket var kopplat till att det pågick "en satsning på romer", som en av speciallärarna förklarade saken för mig. Satsningen möjliggjorde att skolorna kunde anställa ytterligare personal av kategorin lärarassistenter. Mer precist handlade satsningen om att enskilda skolor utifrån en behovsbedömning erbjöds möjligheten att anställa "romska" lärarassistenter, med uppgift att agera stöd för skolans "romska" elever. Upphovet till Centrumskolans ansökan var att lärarna upplevde sig ha särskilt stora bekymmer med några av dessa elever. Deras skolfrånvaro var hög, de bedömdes inte gå framåt i sitt skolarbete och lärarna upplevde det som svårt, för att inte säga omöjligt att komma till tals med deras föräldrar. Svårigheterna definierades ofta som karaktäristiska för "romska elever" och en del hävdade kort och gott att "så är romer".⁶³

Skolan ansökte alltså om medel för en "romsk lärarassistent" som skulle arbeta med skolans "romska elever" och detta väckte min nyfikenhet. Varför en assistent identifierad som rom? Och vad förväntas en "romsk assistent" kunna uträtta som inte lärarna kan klara ut? Jag vände mig till olika personer inom lärargruppen för att försöka nysta i de avvägningar som låg till grund för detta. De förklaringar jag fick upprepade emellertid bara de problem som redan tidigare beskrivits för mig avseende dessa elever och besvarade därmed inte min undran om "varför en romsk assistent". En del reaktioner från lärarna antydde dessutom att min fråga om varför tedde sig en aning märklig. Fördelen med de "romska" lärarassistenter tedde sig uppenbar, "dom har det ju i sig", som någon svarade så småningom. Vad en "romsk" assistent enligt denna kommentar föreställdes "ha i sig" var en nära kännedom om dessa elever, deras egenskaper och sätt att bete sig, relaterat till att både eleverna och assistenten "är romer". Assistenten uppfattades därför också bättre än "svenska" lärare eller lärarassistenter kunna förstå och bemöta såväl dessa elever som deras föräldrar. "Romska assistenter" sågs med andra ord vara experter på vad som kan definieras som romskhet. De bedömdes både veta och förstå hur dessa elever och deras föräldrar tänker och agerar och därmed också vara bättre skickade än "icke-romer" att hantera de problem som uppstår kring dessa elever i skolan.

Det är alltså romers annorlundahet och avvikande sätt att bete sig som uppfattas ligga till grund för de problem som skolpersonalen möter i undervisningen av "romska" elever och därför bedöms kunskaper om detta vara nödvändiga för att kunna hantera svårigheterna. Till skillnad mot

⁶³ I sin avhandling *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola. Från hot till möjlighet* belyser pedagogen Rodell Olgac (2006) hur denna elevgrupp i ett historiskt och samtida perspektiv ses som ett särskilt problem både i och för skolan.

Gunnel och andra lärare i svenska som andra-språk som tillägnar sig kunskaper om ”andra kulturer” på kurser, menas ”romska” lärarassistenter däremot ha tillägnat sig de normer och värderingar som förknippas med ”romsk kultur” via sin etniska grupptillhörighet. Skolan kan därmed också sägas praktisera flera alternativ för att hantera olikhet; antingen låta ”svensk” personal gå på kurs för att lära sig om detta eller att anställa någon identifierad med ”den kulturen”.

Etniskt kodade arbeten

Den arbetsordning som exponeras i exemplet med såväl ”romska” lärarassistenter som lärarna i svenska som andra-språk, kan med hjälp av Philomena Essed (1996:28) tolkas som genomsyrad av en dynamik där vissa arbetsuppgifter görs till ”normala” och andra till ”etniska”. En ordning som denna produceras och upprätthålls, enligt Essed, till följd av att viss personal ges i uppdrag att arbeta med vad som identifieras som specifika etniska grupper och som inte, vilket är viktigt att tillägga, utgör en etnisk majoritet. En konsekvens av detta, som mina empiriska iakttagelser ger belägg för och som även betonas av Essed, är att sådana arrangemang tenderar att utvecklas till en ordning där övriga kolleger lutar sig tillbaka. Det vill säga att de inte ser sig som engagerade eller ens ansvariga för vissa individer och arbetsuppgifter knutna till dessa. Precis som Essed noterar riskerar en social organisation som denna att skapa och vidmakthålla en situation där inget förändras. Eller som Gunnel beskrev situationen, kollegerna vänder sig vid och utgår från att hon och ytterligare några andra lärare, via särskild fortbildning och ett stort engagemang för ”invandrarelever”, tar ett övergripande ansvar för dessa elever, varmed övriga kollegiet befrias från denna uppgift. Skolan har därmed endast funnit ett sätt att hantera och lösa en uppkommen situation, som möjliggör en smidighet i det dagliga arbetet, men utan att något egentligen förändras.⁶⁴ Eller för att ta det med Esseds egna ord: “The organization itself remains exactly as it was, only it has learned to ‘manage’ cultural difference so that clashes between institutional culture and the Other can be avoided” (Essed 1996:28).

Det var också detta som iscensattes när Ilmije, lärarassistenten, började arbeta i skolan. Hennes förordnande som assistent kom att omfatta fler timmar än vad skolan räknat med att få. Så när skolan därigenom fått ett extra tillskott i sina resurser ”gäller det att använda sig väl av dem” som någon sa. Utöver att Ilmije fick i uppdrag att arbeta med de elever som utgjort

⁶⁴ Med utgångspunkt från just romer ger också Rodell Olgac (2006) exempel på olika former av specialundervisning, vilka närmast fungerat som en kompensation för brist på eller frånvaro av institutionella förändringar i skolan.

det primära och grundläggande skälet till åtgärden, upprättades även en lista över samtliga elever identifierade som romer i Centrumskolans klasser, vilka Ilmije uppmanades att söka upp och stödja i skolarbetet. När jag diskuterade detta med Berit för att utkristallisera de motiv som låg till grund för detta upplägg, konstaterade hon att dessa elever "alltid kan vara i behov av extra stöd, eftersom skolan ofta blir mer eller mindre problematisk för dem". Strategin att Ilmije ska stödja så många "romska" elever som möjligt i skolarbetet kan enligt detta resonemang tolkas som en förebyggande insats. Möjligen återspeglar det också centrala direktiv i kommunen om hur insatsen med "romska" lärarassistenter tillåts att användas, frånsett detta ser jag det som angeläget att stanna upp vid Berits kommentar. Det intressanta med hennes motivering är nämligen att Ilmije enbart görs till en resurs för elever identifierade som romer och därmed varken uppdras eller ens förväntas agera resurs för andra elever som har svårigheter med skolarbetet. Hennes arbetsuppgifter definieras alltså så att hon uteslutande ska ägna sig åt skolans "romska" elever. Detta genererade i sin tur en situation där lärarna börjar identifiera och urskilja romer bland skolans elever, vilket Ilmije beskrev så här i ett samtal som vi förde med varandra:

När jag kom till Centrumskolan trodde en del lärare att det bara fanns tre romer i skolan. Men så småningom upptäckte dom att det fanns tolv stycken till, som dom inte kände till förut.

Det Ilmije berättar om handlar om att skolans personal, efter att hon påbörjat sitt arbete i skolan, börjat utreda vilka elever som "är romer".⁶⁵ Det började med andra ord ses som angeläget att klarlägga vilka elever som är romer, vilket inte hade haft så stor betydelse för lärarna innan insatsen med assistentstöd inleddes. Samtidigt visar detta på en viktig kontrast gentemot många andra av undervisningens särlösningar, vilka i första hand motiveras utifrån pedagogiska skäl. I detta fall är det dock snarare argument relaterade till etnisk identitet och kultur som tycks ligga till grund för både de problemförklaringar som omger "romska" elever och de lösningar som förordas.⁶⁶ Därigenom görs "romska" elever till en särskild angelägenhet för Ilmije efter att hon anställts i Centrumskolan och förväntas fungera som ett särskilt stöd för "romska" elever.

⁶⁵ Se även Rodell Olgac (2006) för en diskussion om att romer underkommunicerar sin etniska identitet i skolan för att bli accepterade i skolan.

⁶⁶ Enligt Rodell Olgac (2006) och Catomeris (2004) erbjöds romer plats i den kommunala skolan först på 1960-talet. Dessförinnan avslogs romers ansökan om skolgång för sina barn regelmässigt, bland annat med argumentet att dessa barn inte gick att ta in i den svenska skolan, eftersom deras avvikelse i livsstil och beteende var så pass omfattande i relation till andra barn, det vill säga "svenska" barn.

Antropologen Judith Narrowe (1998) som undersökt modersmålsklasser beskriver i sin studie hur dessa klasser och modersmållärare som undervisade där utvecklades till en egen enhet i skolan, vilket hon menar är relaterat till att skolans "svenska" lärare visade ett påfallande krent intresse och engagemang för eleverna i dessa klasser. Den "skola i skolan" som Narrowe redogör för fångar också en väsentlig dimension i det som förefaller bli effekten av anordningen med den "romska" lärarassistenten. Det vill säga att assistenten och de elever hon ansvarar för bildar något som kan liknas vid en egen separat verksamhet i skolan, vid sidan om eller parallellt med den övriga undervisningen.

Exempel på etnisk arbetsdelning ger även antropologen Erik Olsson (1995) i en studie av ett multietniskt servicehus. Till denna inrättning anställdes spansktalande omsorgspersonal med bakgrund från Latinamerika, med tanke på hyresgäster med bakgrund från Latinamerika och Spanien vars språkkunskaper i svenska var obefintliga eller begränsade. Olssons studie visar hur detta utvecklade en organisation där spansktalande hyresgäster huvudsakligen blev en angelägenhet för den spansktalande personalen. Vårdbiträden med latinamerikansk bakgrund urskiljdes från övriga vårdbiträden och tilldelades särskilda arbetsuppgifter, som dessutom kom att innebära ett extra arbete, som de väntades utföra under raster eller efter arbetspassets slut. Framförallt visar studien att servicehusets spansktalande vårdbiträden förväntas utföra särskilda arbetsuppgifter gentemot hyresgäster med latinamerikansk och spansk bakgrund, som inte någon av servicehusets "svenska" omsorgspersonal blir ålagd att utföra. Det mejslades ut en "särskild roll" (ibid:130) för dessa vårdbiträden, relaterad till etnisk identitet och språk.

Specifik men rangordnad kunskap

Även om både lärarna i svenska som andra-språk och den "romska" lärarassistentens arbeten kan definieras som etniska i Esseds mening, så är det på samma gång viktigt att ha i åtanke att dessa arbeten också är förenade med en väsentlig statusskillnad, som inte bara kan härledas till den status som är förbunden med respektive profession, utan också måste förstås i relation till en etnisk hierarki. Arbetet med undervisning i svenska som andra-språk bedrevs av skolans "svenska" lärare och var förbundet med ett anseende som möjliggjorde ett inflytande över skolans verksamhet men så var inte fallet för lärarassistenten. Ilmije fick sig snarare omtalat vad hon skulle göra, och hennes beskrivning av sin första arbetsdag som lärarassistent, i en annan av kommunens skolor, ger en talande bild av hur hennes arbetsuppgifter i hög grad bestämdes av andra, vilket på samma gång innebär ett begränsat utrymme för egna initiativ och inflytande:

När jag började mitt första jobba som assistent fick jag träffa rektorn på morgonen och han talade om för mig vad jag skulle göra. När barnen inte

kom till skolan skulle jag gå hem och hämta dom. Jag skulle vara med på föräldramöten och tolka åt föräldrarna och så skulle jag ringa till föräldrarna för att informera och berätta om olika saker som hänt i skolan. På rasterna skulle jag vara med de romska barnen och efter att skolan var slut skulle jag stanna kvar med barnen och hjälpa dem med läxorna eller om de behövde min hjälp med något annat.

Vad jag här vill komma fram till är att all personal med vad som definieras som kunskap om "invandrarelever" eller specifika etniska grupper inte tillskrivs samma ställning i skolans verksamhet. Den organisation av etniska arbeten som tar form i Centrumskolans talar också för en rangordning av både arbetsuppgifter och kunskaper. I föregående kapitel gav jag exempel på hur skolans modersmållärare har ett begränsat inflytande över den verksamhet som bedrivs i skolan och främst förväntas komma till skolan för att genomföra sina lektioner i ett specifikt modersmål. Inte heller Ilmije betraktades som en kulturexpert, i alla fall inte i den meningen som Gunnel och andra lärare i svenska som andra-språk, hennes expertposition sträckte sig till att vara expert på "romsk kultur", men utan pondus.

En tudelad elev- och personalgrupp

I detta kapitel har jag undersökt hur framförallt elever men också personal, utifrån föreställningar om kulturella och nationella olikheter, genom kategorisering tudelas i Centrumskolans. Jag har visat hur dessa skillnader görs särskilt tydliga i sammanhang relaterade till skolans mångkulturella arbete och ambitioner. Analysen visar hur antaganden om sådana skillnader skapar och upprätthåller vissa handlingsmönster i det dagliga skollivet och hur det därigenom ter sig självklart att särskilja elever som svenskar, invandrare eller romer. Eller att anställa "romska" lärarassistenter när det blir problem med "romska" elever.

Redogörelsen talar också för att skolpersonalens föreställningar om kulturella och nationella skillnader genererar behov av kunskap om detta. Det är denna tanke som motiverar att "invandrarelever" förväntas berätta eller visa något om sin kultur för skolans "svenska" elever och gör det angeläget för en del lärare att skaffa sig kunskap och ibland till och med utveckla expertkunnande om "invandrarelevers kulturer". Analysen visar hur skolans elever tudelas som svenskar och icke-svenskar och hur detta görs genom skolpersonalens ambitioner att ge uppmärksamhet till eller försöka hantera de skillnader som skolans elever sammanförs med. Det görs däremot sällan med utgångspunkt från elevernas egna erfarenheter, utan med utgångspunkt från skolpersonalens kategoriseringar. I nästa kapitel går jag vidare med att undersöka hur denna tudelning av eleverna genererar olika förklaringsmodeller till elevernas handlande.

Kapitel 5

KULTUR OCH KLASS SOM SÄRSKILJARE

Maggan: Jag gillar ju att ha struleleverna. Förr när vi hade rena eken- och centrumklasser tyckte jag att det var jättetråkigt att undervisa ekenklasserna. Dom var så perfekta på något sätt, de var mest bara intresserade av att räkna poäng på sina prov. Det går inte att komma ifrån att eleverna från Centrum oftast är struleleverna och invandrareleverna, medan eleverna från Eken är mer översittare. Jag hade svårt för dom klasserna, dom var så praktiska och alla gjorde precis som man sa. Man ska nog också ha klart för sig att dom eleverna säkert knäckt fler lärare genom åren än vad struklasserna från Centrum har gjort. Dom har verkligen psykat och varit kritiska mot många lärare.

Sabine: Varför gillar du struleleverna och invandrareleverna mer?

Maggan: Man kan skälla på dom och vara mer direkt i kontakten, utan att det blir jobbigt tillbaka. Det är mer liv och fart i dom. Med eleverna från Eken blir det ofta jobbigt på ett helt annat sätt, det blir känsligt när man skäller och tillrättavisar dom. Man måste alltid tänka på vad man säger, annars kommer det tillbaka på något obehagligt sätt. Men så tycker jag också att jag är bättre på att jobba med eleverna från Centrum.

Den här dialogen mellan Maggan och mig är ett utdrag från ett längre samtal som vi förde och här har vi just kommit in på temat ”struleleverna från Centrum”. Maggans reflektioner om elever från Centrum respektive Eken ger uttryck för en personlig uppfattning, men speglar samtidigt en syn på skolans elever som delades av många lärare. Utöver att hennes kommentarer förmedlar sympati, för att inte säga ett starkt gillande av eleverna från Centrum, rymmer de också synpunkter som ofta upprepades i skolpersonalens diskussioner om eleverna. Dessa hade sin utgångspunkt i tankar om väsentliga skillnader mellan skolans elever och iscensattes genom kategoriseringar som just ekenelever, centrumelever, invandrarelever, strulelever och översittare. Resonemangen om eleverna, vilka ofta framstår

som tämligen entydiga, rymmer dock även motsägelser. Det vill säga, på samma gång som elever från Eken uppfattas svara mot skolpersonalens förväntningar på en idealelev, omtalas de också som lite för perfekta. Likaväl som elever från Centrum, som ofta förknippas med bekymmer och problem både i undervisningen och för skolan, ändå tillskrivs en rad egenskaper som lärarna uppskattar. Maggans kommentar talar även för att de bilder och förväntningar som omger eleverna är relaterade till å ena sidan det som är förbundet med skolans uppdrag, att eleverna framförallt uppmärksammas i relation till skolarbetet, å andra sidan att de förmedlar mer allmängiltiga uppfattningar om elevernas beteende.

I det föregående kapitlet visade jag hur föreställningar om kultur, etnisk och nationell identitet gör en del elever till svenskar och andra till invandrare eller romer. Ambitionen med detta kapitel är att undersöka hur konstruktionen av kategorierna är en produkt av mer sammansatta och varierande processer än vad jag hitintills diskuterat. Jag kommer att undersöka hur klass och kultur utgör två centrala förklaringsmodeller i skolpersonalens förståelse av eleverna och deras föräldrar. För att vara mer precis, försöker jag ringa in hur kategorin "invandrarelever" vanligtvis tolkas utifrån föreställningar om kultur, medan "svenska" elever tolkas utifrån antaganden om klassposition. Jag visar också hur elevernas bostadsområden ges betydelse för skolpersonalens förståelse av deras beteende. Med start i lärarnas resonemang om Eken och Centrum, inleder jag med att undersöka hur elever och föräldrar från dessa bostadsområden tillskrivs olika egenskaper visavi skolans verksamhet. Därefter visar jag hur idéer om medelklassbakgrund respektive "annan" kulturbakgrund blir viktiga i lärarnas interaktion med eleverna och utgör centrala instrument i den särskiljande praktik som tar form i skolan. Med avstamp i detta försöker jag även aktualisera frågor om vart "svenska" elever från Centrum, som inte identifieras med en medelklassbakgrund, tar vägen i skolpersonalens resonemang om kultur respektive klass. I kapitlets avslutande del och med utgångspunkt från mina iakttagelser av elevernas uppdelade placering i matsalen, relaterad till bostadsområde, etnicitet och kön, undersöker jag i vad mån skolpersonalen alls föreställde sig att det var möjligt att påverka eller förändra sådana mönster.

Geografiska områden görs till sociala områden

Centrumskolans inskolningsgrupp, det vill säga den arbetsgrupp som ansvarar för arbetet med de nya klassindelningarna inför årskurs sju, har möte. Gruppen som består av lärarrepresentanter från samtliga skolor inom enheten träffas i elevvårdspersonalens samtalsrum. Diskussionen under mötet har främst handlat om vilka kriterier som bör vara vägledande i arbetet med att sätta samman de nya klasserna, men lider nu mot sitt slut. De flesta dröjer sig kvar för att småprata lite med kollegerna innan de de-

finitivt bryter upp för att återvända till sina skolor. Det blir en del undringar och prat om hur situationen ser ut på de olika skolorna. Hanna från Centrumskolan passar på att informera de andra lärarna om att skolan utlyst en psykologtjänst som kommer att bli tillgänglig för alla skolor inom enheten. En psykolog har länge efterlysts och beskedet välkomnas med stor belåtenhet av de andra närvarande. Ulla som arbetar i en låg- och mellanstadieskola i Centrum, kommenterar genast att hon har ett överhängande behov av psykologutredningar i sin klass och börjar redogöra för de problem som många av eleverna har. Framförallt rör det sig om pojkar vilka hon beskriver som okoncentrerade, oroliga och omogna. Hon rabblar några elevnamn, varav flertalet klingar utländskt i mina öron. De andra lärarna från centrumområdet instämmer i Ullas beskrivningar och talar om "akuta utredningsbehov" bland eleverna. Efter en stund vänder sig Ulla till en av lärarna i Eken och säger "men ni har väl knappast några barn som behöver utredas", vilket bekräftas med ett "nej" och en lätt huvudskakning från denna lärare. Ett leende sprider sig i gruppen och en av de andra lärarna från Centrum konstaterar att "där kan det ju bara på sin höjd finnas något enstaka utredningsbehov".

Jag tror samtliga skulle ha blivit förvånande om läraren från Eken hade besvarat Ullas fråga med att det faktiskt finns ett ansenligt behov av utredningar även i Eken. Själva tanken på att det kan finnas ett omfattande utredningsbehov bland eleverna från Eken ter sig smått orealistisk. Vad som gestaltas i illustrationen från detta möte är alltså konstateranden om att framförallt elever från Centrum har problem, vilka beskrivs som koncentrationssvårigheter och oro, och i många fall bedöms vara av så pass allvarlig karaktär att det krävs psykologinsatser.

Som jag redan varit inne på, och som Maggans resonemang i kapitlets inledande illustration låter förstå, var det dock inte givet att elever från Eken inte förknippades med några svårigheter alls, eller uppfattades vara helt problemfria. Däremot uppfattades deras problem vara av en annan karaktär och de störde inte skolans undervisning, som Sverker förklarade saken för mig.

Det kanske finns problem i Eken också, men det är i så fall andra problem. De stör inte oss lärare om man säger så, vi blir inte oroliga av det. Problemen med centrumeleverna stör mer och vi lägger vår energi på det som stör i skolan och undervisningen. Egentligen är det ju ganska knepigt att det är så, men å andra sidan kommer man ju inte ifrån att de vi har problem med i skolan kommer från Centrum och inte Eken.

Förutom att Sverkers resonemang låter förstå och i det samma ger en bra illustration av hur skolans institutionella sammanhang inverkar på de positioner som eleverna tilldelas, är han precis som Maggan mån om att markera att det inte bara är så kallade centrumelever som skapar problem

i skolan. Uppfattningar som dessa fördes också ofta fram i mötesdiskussioner och i spontana resonemang mellan lärarna. Exempelvis som i följande reflektion från en sen fredagseftermiddag när Kent med en trött blick på sitt armbandsur vänder sig till och mig och ytterligare en kollega och faller orden ”nu återstår en lästimme med 7C, det blir lugnt och skönt när stökeleverna försvunnit till svenskatvå”. När jag undrar om det framförallt är ”svenskatvå-eleverna” som är de stökiga eleverna, modifierar han sin kommentar och svarar istället så här:

Nja, jag vet inte riktigt om det är dom som är dom riktiga stökeleverna, men det blir på ett annat sätt när dom inte är där. Många av dom är spontana och det händer alltid något runtomkring dem. Men på sätt och vis blir det faktiskt roligare när dom är där och lite småtrist när dom inte är där.

Sverkers sätt att karaktärisera och tala om elever identifierade som invandrarelever förefaller inte vara särskilt ovanligt, tvärtom känns det välbekant. Arbetet med dessa elever har i andra sammanhang beskrivits som att varje dag fylls med nya intryck, upplevelser och känslor, likaså att dessa elever kräver flexibilitet, men också mer närvaro från lärarens sida än andra elever (Ask 1996, Runfors 2003). Ett återkommande drag som tillskrivs dessa elever tycks i enlighet med Kents spontana kommentar handla om att de bjuder på såväl överraskningar som starka känslor. Vad ordval och uttalanden som dessa signalerar är att närvaron av så kallade invandrarelever tillför något av en extra krydda i skolan, som gör det både roligt och spännande att arbeta där. En del lärare gav uttryck för att ”invandrarelever” står för en genuinitet i sina uttryck. De menade att elevernas handlande präglas av en oförställdhet och att det vilar något naturligt över deras sätt att bete sig, som inte återfinns på samma sätt hos ”svenska” elever, eller i varje fall inte elever från Eken. Enligt Kent, Sverker och Maggans resonemang ter sig ”invandrarelever” som livfulla, spontana och direkta i sitt sätt att vara, vilket ställs i kontrast till eleverna från Eken som snarare uppfattas vara lite för artiga och välanpassade och det så pass att de nästan blev en smula tråkiga. Elever från Eken omtalades också som aningen för självsäkra, ”de går med näsan i vädret”, som någon av lärarna beskrev det. Under denna yta av stundtals positiva omdömen och särdrag förknippade med ”invandrarelever” alternativt ”centrumelever” återfinns dock även återkommande åsikter om att det är eleverna från Eken som bäst motsvarar skolans förväntningar på elevers beteende. Eleverna från Eken var skolans mönsterelever, medan elever från Centrum ofta misslyckades med att svara upp mot sådana förväntningar och snarare betraktades som svårhanterliga och besvärliga för skolans personal.

Två upptagningsområden, två elevgrupper och två föräldragrupper

Den distinktion som Ingela gjorde mellan Centrumskolans elever vid mitt första besök på skolkontoret hade alltså giltighet även bland dem som dagligen arbetade i skolan. Redan en av de första dagarna som jag var i skolan, kommenterade Berit min forskning i ordalag som förmedlade att Centrumskolan måste vara ett intressant studieobjekt för mig och då särskilt med tanke på dess elevsammansättning och den olikhet som speglas i denna. Vad Berit mer precist hänсыftade på med sin kommentar var att eleverna kommer från två så olika sociala områden som Eken och Centrum. Även om Centrumskolans elever i regel beskrevs som två elevkategorier som uppfattades vara väldigt olika sinsemellan, så gjordes dock denna distinktion på lite olika sätt, vilket jag nu kommer att belysa närmare.

Skolpersonalens sätt att tala om eleverna som centrum- respektive eken-elever anger formellt de geografiska områden från vilka eleverna kommer, men sammanfaller också med, som jag visat, en uppdelning i svenskar och invandrare. Att kalla elever för eken- respektive centrumelever signalerar därmed inte bara vilka bostadsområden eleverna kommer från, det förmedlar också något om vilka eleverna antas vara, hur de med utgångspunkt från detta förväntas bete sig och vilka förväntningar som skolans personal därför tycker sig kunna ställa på eleverna samt deras föräldrar. Så medan elever från Eken i regel förmodades vara ambitiösa och framgångsrika i sina studier, förväntades elever från Centrum i högre grad vara omotiverade och därmed också prestera mindre i sitt skolarbete. I linje med detta karaktäriserades även elevernas föräldrar som varandras motpoler. Vad det gäller föräldrar från Eken räknade skolans personal med att de skulle bete sig på ett ansvarstagande sätt i relation till sina barns skolgång, genom att vara flitigt närvarande på skolans föräldramöten och allmänt engagerade i skolan. Detta förväntade man sig dock inte alls i samma utsträckning från föräldrarna i Centrum, som snarare förknippades med frånvaro på föräldramöten och andra typer av informationsträffar riktade till föräldrarna (jfr Nordheden 1996, Granstedt 2006).

Även om föräldrarna från Centrum i större utsträckning än föräldrarna från Eken förknippades med problem, så verkade skolpersonalen paradoxalt nog ge föräldrar i Centrum mindre uppmärksamhet än föräldrar i Eken, åtminstone när det rörde sig om sådant som inte var kopplat till invandrarskap och migration. Det verkade som om föräldrarna från Centrum försvann ut ur skolpersonalens synfält och ut i perferin, vilket även följande exempel ger en god illustration av. Scenen utgörs ännu en gång av ett möte där övergången från mellan- till högstadiet diskuteras och där samtliga mellanstadie-skolor i upptagningsområdet är representerade. Samtalet har precis kommit in på "ekenföräldrars engagemang för sina barn" när Lena, en av lärarna, med en suck bryter in i samtalet och kommenterar att det faktiskt kan vara

ganska krävande att bemöta dessa föräldrar som ”alltid gör sina röster hörda och ställer krav”. Varpå en av lärarna som representerar mellanstadie-skolorna i centrumområdet med emfas stämmer in.

Ja, det är faktiskt inte bara föräldrar i Eken som är engagerade i sina barn, centrumföräldrarna är också det. Men man lyssnar inte på dom på samma sätt och dom har inte samma nätverk som ekenföräldrarna. Jag har faktiskt många föräldrar som ringer till mig och har synpunkter på vad vi ska göra i skolan och jag tycker då inte att det är något fel på varken deras resonemang eller engagemang.

Kommentaren följdes av ett ”jo, visst” från några av de andra lärarna, men därefter återvänder samtalet till föräldrarna från Eken. Händelsen ger ironiskt nog en omedelbar illustration av det Lena och mellanstadie-läraren från Centrum precis gett uttryck för. Även om föräldrar från Centrum anses visa intresse för skolan, genom att ringa till lärarna och framföra sina synpunkter på skolans verksamhet, så är det som om detta inte räknas på samma sätt. Likaväl om flertalet lärare vid mötet tycks vara överens om att även dessa föräldrar visar engagemang för skolan, så tycks de än en gång försvinna ut från uppmärksamhetens sfär och bort från det samtal som pågår. Istället återgår samtalet till att handla om föräldrarna i Eken. Överhuvudtaget förekom föräldrar från Centrum sällan i samtal som rörde olika samarbetsprojekt mellan hem och skola (jfr Cederberg 2006).

Liknande iakttagelser lyfts fram av den danske utbildningsforskaren Thomas Gitz-Johansen (2003), som i en studie av lärares etniska representationer av elever i en lågstadieskola, noterar att dessa i hög grad flyter samman med en karaktärisering av det bostadsområde där eleverna är bosatta. Lite förvånat noterar Gitz-Johansen att lärarna inte ägnar sig åt att tillskriva eleverna etniska stereotyper i den utsträckning som han själv hade förväntat sig, exempelvis påståenden om att elever med viss etnisk identitet är svaga i skolan. Istället är det lärarnas syn på de aktuella bostadsområdena som blir avgörande för deras förståelse av eleverna, vilket tar sig uttryck i att bedömningar av elevers kapacitet i skolarbetet sammanförs med allmänna uppfattningar om det bostadsområde i vilket eleverna är bosatta.⁶⁷ Däremot lägger Gitz-Johansen märke till att vissa av de ord lärarna använder för att beskriva elever med annan etnisk bakgrund än dansk, är mer frekvent förekommande, särskilt formuleringar som syftar till att återge problem, såsom ”beteendeproblem”, ”socialt svag” eller

⁶⁷ Se även Molina (1997) för en analys av hur bostadssegregationen i Sverige under senare tid ändrat karaktär från en ren socio-ekonomisk uppdelning till ett alltmer rasifierat mönster. Molina visar också att den etniska boendesegregationen i Sverige i hög grad är en segregation mellan den så kallade svenskfödda befolkningen och den invandrade.

”understimulerad”. Det vill säga problemkategoriseringar som återspeglar skolans institutionella uppdrag att bedriva undervisning. Det visar sig att problemkategorierna också har en koppling till etnicitet. Om än på ett subtilt sätt, så menar Gitz-Johansen att problemkategoriseringar som osjälvständig i skolarbetet, bristande skolförmåga eller att föräldrarna har låga utbildningsambitioner för sina döttrar, ofta kopplas samman med elever identifierade med en annan etnisk bakgrund än dansk.

En homogeniserad förståelse av elevproblem, liknande den som Gitz-Johansen pekar på, visar sig även i mitt material och då särskilt i relation till sådana åtgärder från skolans sida som kan karaktäriseras som specialpedagogiska. I dessa sammanhang framträdde nämligen lärarnas kännedom om elevernas problem och hemförhållande som betydligt mer individualiserad i relation till svenska elever än till elever identifierade som icke-svenska. Mitt intryck är också att de specialinsatser som riktades mot ”svenska elever” i större utsträckning kopplades samman med neurologiska diagnoser eller en psykosocial problematik i familjen, medan stödinsatser som riktade sig mot ”invandrarelever” i större utsträckning motiverades utifrån skolproblem med grund i ”språksvårigheter” och bristande ”studieteknik”, däremot sällan utifrån neurologiska diagnoser. Eller som Lena svarade när jag frågade henne vad det innebär när elever med så kallad invandrarbakgrund beskrivs som ”svaga”.

Egentligen blir det kanske fel att säga så, men många av dom är ju svaga i svenskan och då blir det lätt så att man tänker att dom är svaga i dom andra ämnena också och det blir dom ju också på sätt och vis och då säger man att dom är svaga, fast dom kanske inte är svaga i sig.

Detta kastar ljus över hur lärarna i sitt tal och handlande sammanför antaganden om bostadsområden med förväntningar på beteende och prestationer i skolarbetet och då främst i relation till elever och föräldrar från Centrum och hur detta också tillförs en språkdimension.⁶⁸ Det aktualiserar även frågor om hur en sådan sammanlänkning tar form gentemot elever och föräldrar i Eken och i nästa avsnitt försöker jag ringa in hur denna uppmärksamhet i hög grad definieras utifrån en förståelse av klass.

⁶⁸ Se Runfors (2003) och Cromdal & Evaldsson (2003) för en närmare diskussion om hur kunskaper i svenska språket görs till något centralt vad det gäller elever med så kallad invandrarbakgrund.

Klassosäker lärarkår

Jag har tidigare visat hur föräldrar från Eken verkade orsaka personalen mer huvudbry i det dagliga arbetet, bland annat genom att deras såväl reella som indirekta närvaro i skolverksamheten upplevdes ställa krav på skolan och dess personal, på ett sätt som inte någon motsvarighet vad gäller föräldrar från Centrum. Hur är det då möjligt att närmare förstå den press som många lärare upplevde från föräldrarna i Eken?

Låt mig börja med att säga att föräldrar från Eken generellt sågs som människor med makt och inflytande, inte minst i betydelsen att de uppfattades kunna "dra i trådarna", som någon formulerade saken. De bedömdes vara människor som mot bakgrund av social position kunde kontakta tjänstemän och chefer på skolkontoret, söka upp kommunpolitiker för att driva sina intressen eller på annat sätt framföra sina synpunkter och önskemål. Även om en del lärare med bestämdhet hävdade att de inte lät sig "styras av ekenföräldrarna", så var dessa föräldrar ändå markant närvarande i den dagliga verksamheten och detta till synes oberoende av om de bemöttes med respekt eller inte. Noteringen från mina fältanteckningar nedan skildrar en sådan alldaglig situation av lärarnas upptagenhet visavi föräldrar i Eken, som också speglar något av den osäkerhet som omger skolpersonalens förhållningssätt gentemot dessa föräldrar.

Sitter tillsammans med Cia och Stine när de diskuterar schemaändringar. Plötsligt får Stine väldigt bråttom, hon har en tid att passa, ska träffa en elev och förälder för utvecklingssamtal. Hon berättar för Cia att hon dagen innan tagit miste på tiden för ett utvecklingssamtal och kommit tjugo minuter för sent och hur "himla pinsamt" det varit. Cia kommenterar detta med "du behöver inte tycka det är pinsamt bara för att hennes pappa är läkare". På det svarar Stine "det är inte bara därför, jag kom ju för sent". När Stine skyndat iväg vänder Cia sig till mig och säger att "många som arbetar i skolan har en överdriven respekt för föräldrarna i Eken bara för att dom är välutbildade och kan föra sin talan".

Vad som upprepas ett flertal gånger i denna illustration är, menar jag, en uppmärksamhet på den aktuella förälderns yrke och den sociala status som förknippas med detta. Först i Cias och Stines samtal när Cia försöker ge stöd till sin kollega genom att säga att det väl inte var så farligt att hon kom för sent. Därefter när Stine menar att det inte bara är det faktum att pappan är läkare som gjort händelsen pinsam. Slutligen är det också denna aspekt som Cia refererar till när hon kommenterar händelsen till mig efter att Stine lämnat oss. Det är alltså i relation till den aktuella förälderns yrkesposition som Stines försening till utvecklingssamtalet framförallt tycks tillföras betydelse och mindre avseende det faktum att hon faktiskt kom för sent.

Det är något i stil med detta som kan anas när Maggan i kapitlets inledande dialog hävdar att illa genomtänkta tillsägelser riktade mot elever från Eken riskerar att få konsekvenser som kan bli obehagliga eller svåra att hantera. Det vill säga, lärares tillrättavisningar av elever från Eken riskerar att resultera i kritik från deras föräldrar, som en del lärare upplever som svår att bemöta och hantera. Dessa synpunkter står i tydlig kontrast till det förhållningssätt som tog form gentemot föräldrar i Centrum, där betoningen snarare låg på att de minsann fick anpassa sig till skolans regler, tider och överenskommelser.

Även om lärare med tanke på sin utbildningsbakgrund generellt sett kan positioneras som medelklass och att de i det avseendet har samma klassposition som många föräldrar i Eken, så menar jag att det är en klassosäkerhet som signaleras i den press och de krav de ger uttryck för i relation till dessa föräldrar.⁶⁹ Med detta menar jag att skolpersonalens sätt att förhålla sig till föräldrar i Eken snarare ger uttryck för ett underläge, än att de agerar utifrån jämlika positioner och att detta kan förstås inom ramen för en klasstruktur.

Analysen som på liknande sätt visar på det jag tolkar som en klassosäkerhet diskuteras även av andra forskare. Exempelvis uppmärksammar Runfors (2003) hur lärare i de "förortsskolor" hon undersökt beskriver det som positivt att inte behöva vara utsatta för kritiskt granskande medelklassföräldrar. Lärarna i Runfors studie är vidare av uppfattningen att det arbete de utför i "förortsskolan" förser dem med större auktoritet. Detta knyter de till en känsla av mer professionalitet i yrkesutövandet, än vad de tror skulle vara möjligt att uppnå på andra skolor.

Vidare identifierar Ljungberg (2005) påfallande skillnader i de konfliktmönster som tar form i skolpersonalens skildringar av sina erfarenheter från interaktioner med olika föräldrar. En av rektorerna i Ljungbergs material beskriver förhållningssätten i termer av offensiva respektive defensiva strategier. Varav den senare strategin, kännetecknad av ett mer försiktigt och lågmält bemötande av föräldrarna, i första hand tillämpas i skolans interaktioner med medelklassföräldrar. En annan rektor i Ljungbergs studie ger uttryck för att det är "lättare att hantera" (ibid:90) "invandrarelevs" föräldrar och förklarar detta med att inte alls i samma omfattning som medelklassföräldrar ofta gör, ställer lika höga och pressande krav på skolans personal.

Även Bunar (2001) snuddar vid detta utifrån observationer av att lärare i "förortsskolor" ibland säger sig ha omdefinierat sin lärarroll och med

⁶⁹ Enligt Hägerström (2004) finns det få svenska studier som explicit behandlar lärares klassbakgrund och dess betydelse för interaktioner med elever och föräldrar. I mycket av den utbildningsforskning som bedrivs ses lärare i första hand som representanter för skolan och de medelklassnormer skolan som institution står för och reproducerar, men mindre i relation till sin egen klassbakgrund.

detta vill göra gällande att de övertagit en del av föräldrarnas roll i relation till skolans "invandrarelever". Resonemang som i hög grad baseras på argument om att dessa föräldrar har begränsade möjligheter att bistå sina barn i skolarbetet.

Ett genomgående tema i dessa studier tycks uppenbart handla om att föräldrar i hög grad förefaller bli bemötta utifrån den klassposition de tillskrivs. Det vill säga att föräldrars klassposition får betydelse för det bemötande som skolans personal ger. Den försiktighet, som även i dessa fall, kommer till uttryck i skolpersonalens bemötande av föräldrar identifierade som medelklass fångar också något av den klassosäkerhet jag är inne på i relation till mina egna iakttagelser. En medelklassposition tycks även i dessa studier föras samman med antaganden om mer kompetens i föräldraskapet.

För att försöka summera de linjer som så här långt kan skönjas i skolpersonalens resonemang och handlande gentemot elever och föräldrar från Eken respektive Centrum, tycks det för det första rimligt att hävda att dessa områden inte enbart förstås som geografiska områden och indelningar. Snarare verkar bostadsområdena vara behäftade med en karaktär som i hög grad bestäms av de människor som är bosatta där och de föreställningar som de sammanförs med. Denna karaktärisering är inte heller uteslutande kopplad till en etnisk indelning i svenskar och icke-svenskar, vilket möjligen en första anblick kan ge intryck av. Den är också förbunden med antaganden om klassposition, som i detta fall främst handlar om att en del elever och föräldrar identifieras som tillhörande en medelklass. Mer än så är de förväntningar som riktas mot elever och föräldrar i respektive bostadsområde också sammantvinnade med skolans institutionella uppdrag. Skolpersonalens föreställningar om så kallade centrum- och ekelever speglar med andra ord en sammansatt bild, som knappast låter sig reduceras till enbart en av dessa aspekter.

Klass eller kultur

Med utgångspunkt i den komplexitet som är förbunden med förståelsen av eleverna och deras beteende avser jag nu att närmare undersöka två av de tolkningsraster som skolpersonalen använde sig av, nämligen klass respektive kultur. För att visa hur detta skapar två skilda förklaringsmodeller och hur dessa skiftar beroende på vilken/vilka elever det rör sig om, återvänder jag ännu en gång till Sverker, Maggan och Kent och till de olika karaktärer som de tillskriver eleverna från respektive område.

Elever från Centrum framställs i deras kommentarer som genuina, spontana, direkta och naturliga, vilket de förknippar med en annorlunda kulturbakgrund, det vill säga en kultur förknippad med annan etnisk bakgrund än svensk. Även om egenskaper som dessa i andra sammanhang inte

sällan ses som markörer för arbetarklassen (jfr Skeggs 2004, Ambjörnsson 2004), så sammanförs de i mitt material företrädesvis med antaganden om "andra kulturer". Däremot tolkades elever från Eken så gott som aldrig i termer av kultur i relation till etnisk bakgrund. När deras beteende urskiljdes som överlägset och inställsamt eller att de agerade alltför präktigt, så uppfattades detta snarare vara uttryck för den klassbakgrund med vilken de identifierades. Så om det var en medelklassbakgrund som i hög grad antogs ha format eleverna från Eken, så var det snarare en etnisk eller kulturell bakgrund som ansågs ha format eleverna från centrumområdet. Detta gestaltas kanske som allra tydligast i relation till kategorin romska elever, som jag diskuterade i föregående kapitel. Det är också denna differentierade förståelse som iscensätts i mitt samtal med Ingela på skolkontoret, när hon gör (svensk) "medelklass" till en överordnad förklaring till "ekenelevs" framgång i skolan, medan "annan kultur" snarare ligger till grund för att förklara "centrumelevs" bristande framgång i skolan. En annan konsekvens av dessa resonemang är att så kallade medelklasselever, enligt lärarnas sätt att se, i stor utsträckning kopplas samman med en identitet som svenskar. En identitet som invandrare tycks däremot närmast utesluta en medelklassstillhörighet.

I boken *Young, Gifted and Black*, diskuterar Máirtín Mac an Ghaill (1988) skolans benägenhet att använda sig av skilda förklaringsmodeller för att analysera elevers beteende. En av de slutsatser som Mac an Ghaill drar från sin studie är att "afro-karibiska" och "asiatiska" elevers bristande skolframgång nästan uteslutande förklaras med hänvisning till "deras kultur", medan "vita" (brittiska) elevers tillkortakommanden i skolarbetet i regel förklaras med hjälp av en klassanalys. Lärarnas tolkningar av "afro-karibiska" och "asiatiska" elevers skolprestationer är dock inte begränsade till att kultur och etnicitet görs till en primär analyskategori, enligt Mac an Ghaill homogeniseras också dessa elevers klassbakgrund till arbetarklass.

I jämförelse med Mac an Ghaills analys som talar för en homogenisering av "afro-karibiska" och "asiatiska" elevers klassbakgrund, vill jag dock hävda att klasstillhörighet så som det gestaltas i mitt material sällan överhuvudtaget uppmärksammas i relation till kategorin invandrarelever. Deras bakgrund framträder snarare som klasslös i skolpersonalens resonemang och reflektioner och därmed inte ens som en homogeniserad klassbakgrund. Även om skolpersonalen i sina beskrivningar av ekenområdets "skyddade medelklassmiljö" hävdade att många elever från detta område saknade erfarenheter präglade av materiell och social utsatthet, vilket snarare tillskrevs eleverna från Centrum blev dessa aspekter knappast föremål för någon klassanalys vad det gäller eleverna från centrumområdet. Istället blev de föremål för en analys som kretsade kring kultur, i vilken erfarenheter av en materiell knapphet snarare sammanfördes med en annorlunda knuten till erfarenheter av migration. Det var således inte en klassmässig

skillnad i termer av medel- respektive arbetarklassbakgrund som ställdes i fokus för uppmärksamheten eller gjordes till föremål för en närmare analys. De som skiljde sig från skolans "vi" och medelklassnormer uppfattades främst ha en annan kultur, och det problem som skulle lösas med utgångspunkt från detta definierades därför i första hand som ett kulturellt problem och inte som ett klassproblem.⁷⁰ Tidigare forskning har visat att elever med arbetarklassbakgrund ofta görs till de problematiska och avvikande i skolan (Hägerström 2004). En fråga som dock ter sig rimlig att resa mot bakgrund av de iakttagelser jag gjort, är om det skett en förskjutning så att det numera är relevant att hävda att det främst är elever identifierade med "en annan kultur" som görs till avvikare i skolan.

Klass både osynliggjort och närvarande

Om klassmässiga skillnader tenderar att blir osynliggjorda i lärarnas arbete med eleverna till förmån för en uppmärksamhet på kulturella skillnader, vad betyder det i så fall för "svenska" elever som inte identifieras med en medelklassbakgrund? Hur tolkas dessa elever och hur gestaltas den uppmärksamhet som riktas mot dessa elever?

Även om de till sitt antal var relativt få, fanns det etniskt svenska elever som var bosatta i Centrum. En första iakttagelse som kan göras i relation till dessa elever är att de, enligt skolpersonalens sätt att se, hade lite gemensamt med eleverna från Eken och vice versa. Det är alltså något som uppfattas skilja dessa elever åt och detta något förefalla ligga bortom etnicitet. Den skiljelinje som markeras handlar snarare om att elever från Eken, men inte elever från Centrum, kopplas samman med en medelklassbakgrund. Elever från Centrum uppfattades vara något annat, men detta andra definierades och beskrevs sällan i termer av klass. Enligt Maggans

⁷⁰ Det finns många forskningsresultat som visar på att det är rimligt att tala om skolan som en medelklassinstitution. Det kan därför också betraktas som en etablerad kunskap att skolan präglas av medelklassnormer och tar utgångspunkt i sådana värderingar. För att nämna några centrala och numera klassiska verk som lagt en teoretisk grund för att analysera hur skolan reproducerar samhällets klassrelationer, vill jag först hänvisa till de franska utbildningssociologerna Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron (1977) och deras bok *Reproduction in education, society and culture*. Denna studie visar att skolan via symboliska mekanismer premierar och lär ut den styrande klassens normer. En annan klassiker som kan nämnas i detta sammanhang är den brittiske utbildningssociologen Basil Bernstein (t ex 1975) som utvecklat en teori om språk och språkanvändning och med utgångspunkt från detta visar att skolans språk karaktäriseras av vad han kallar en utvecklad kod, det vill säga ett medelklassspråk. Se även pedagogen Donald Broady (1981) som med hjälp av den amerikanske sociologen Philip Jacksons begrepp "den dolda läroplanen" diskuterar att skolan inte bara lär ut vad som står i läroplanen, utan att det också finns en dold läroplan som bland annat går ut på att lära eleverna att vänta, sitta still och lyssna.

utläggningar är det klassificeringar med beteckningen "strulelev" respektive "invandrarelev" som främst används för elever från Centrum. Eller som Hanna resonerade i ett samtal med mig, "skillnaden mellan Centrum och Eken är att det blir mer tungt med invandrareleverna, med tanke på deras språksvårigheter". Dessutom, som hon underströk "bor det ju också en hel del svenska familjer i Centrum som har sociala problem". Kontentan av detta blir, menade Hanna, att det är "lindrigare att ha ekenelever".

Hannas resonemang leder vidare till en annan iakttagelse som handlar om att det verkar ske en glidning i de beskrivningar som omger elever från Centrum. Förutom att dessa elever ganska generellt definieras som ett problem för skolan, förefaller det röra sig om två olika sorters problem, som endera kopplas samman med antaganden om en icke-svensk bakgrund och språksvårigheter eller problem av en psykosocial karaktär. Intressant med detta är att det i skolpersonalens dagliga diskussioner sällan görs någon tydlig distinktion mellan dessa skilda problemdefinitioner. "Invandrarelev", "strulelev", "problemelev" och så vidare tillämpas som mer eller mindre synonyma benämningar till kategorin "centrumelev". Om (medel)klass verkar förklara så kallade ekenelevs beteende och framgång i skolan, så förefaller det snarare vara en otydlig sammanflätning av kultur och social problematik som ligger till grund för skolpersonalens tolkningar av elever från Centrum. Dessa elever görs inte till föremål för någon uttalad förståelse av klass, och därmed finns det bara en klassposition tillgänglig för Centrumskolans elever. Därmed förefaller det bara vara en klassposition som är närvarande och tillförs mening i lärarnas arbete, nämligen den som definieras medelklass.

En fråga som här ter sig svår att förbigå handlar om i vad mån klassmässiga skillnader överhuvudtaget ges någon betydelse i skolan. Den feministiska skolforskaren Georgina Tsolidis (2001) verksam i Australien, ger empiriska exempel på hur skolans intresse upptas och fixeras till "etniska minoritetsflickors" situation, vilken sammanfaller med föreställningar om kulturskillnader och patriarkalt förtryck, samtidigt som flickor med arbetarklassbakgrund från den "etniska majoriteten" ofta negligeras. Detta även om, som Tsolidis poängterar, flickorna i den senare kategorin ofta misslyckas i skolan och därtill lever ett liv präglad av fattigdom och de villkor som är förbundna med en sådan livssituation.

I enlighet med Tsolidis iakttagelser är det möjligt att se de mönster som tar form i Centrumskolans sociala organisation; nämligen att uppmärksamheten riktas mot dem som positioneras som kulturellt annorlunda respektive svensk medelklass, medan arbetarklasspositioner om inte åsidosätts, så i alla fall ägnas betydligt mindre uppmärksamhet. Fokuseringen på kulturskillnader och att detta, som Tsolidis är inne på, vänder blicken från klasskillnader kan alltså bidra med värdefulla infallsvinklar även på mitt material. I synnerhet vad det gäller elever från centrumområdet, som i

personalens vardagliga resonemang ofta generaliserades till en enda elevkategori, nämligen ”invandrarelever”.

Samtidigt skulle det leda för långt att påstå att en förståelse av klassrelationer inte spelar roll i Centrumskolan. Mitt bestående intryck är att de som arbetade i skolan varken bortsåg från eller förnekade samhällets klassstruktur och de skillnader i livsvillkor som är förbundna med detta, men det var som om denna förståelse mest uppträdde och kom till uttryck i mer allmängiltiga diskussioner som inte var direkt kopplade till det skolmässiga sammanhanget. I den dagliga verksamheten och det som rörde skolpersonalens mer direkta interaktioner med eleverna märktes alltså sällan sådana reflektioner. Nedan följer en illustration som belyser hur lärarnas resonemang tycks göra halt en bit från det som utgör deras vardagliga och konkreta arbete.

Efter rasten när de andra rusat iväg till sina lektioner eller satt sig i sina arbetsrum för att planera lektioner och rätta prov, blir jag ensam kvar i personalrummet tillsammans med Jonas och Svante. De tända värmeljusen på borden sprider ett mildt sken i rummet, utanför fönstret dröjer sig morgonens vintermörker. Jonas och Svante börjar prata med varandra om ett debattprogram de sett på tv kvällen innan. Det handlade om kriminalvården i Sverige, internerna och deras problemfyllda bakgrund och uppväxt. De diskuterar programmets framställning av internernas skolgång som mycket problematisk, fylld av skolk och konflikter med lärare, rektorer och andra elever. Efter att Svante och Jonas samtalat en stund om detta säger Svante eftertänksamt och med låg stämma, som om han tvekar inför sina egna ord. ”För en del blir det nog kört redan i skolan och man kan ju undra hur det ska gå för en del av dem vi sätter i specialundervisningen. På något sätt bidrar man ju nästan till att staka ut vägen för dem.” Jonas bekräftar Svante med ett hummande. Därefter ebbas deras samtal ut. Efter en stunds tystnad frågar Jonas om Svante sett tidsschemat för skolans Luciafirande senare i veckan.

Med detta samtal mellan Svante och Jonas vill jag visa hur lärare i samtal sinsemellan kunde ta upp frågor som knöt an till samhällets ojämlika livsvillkor, likaså skolans eventuella roll eller delaktighet i detta. Deras samtal är också typiskt i den meningen att när det börjar närma sig skolpersonalens ansvar för att motverka, förändra eller hantera relationer av ojämlikhet, så tar samtalet slut. Det upphör, övergår i ett nytt samtalsämne eller avbryts av något som behöver uträttas. På sätt och vis har det också likheter med den frånvarande diskussionen om skolans mångkulturella uppdrag jag belyste i föregående kapitel. I egenskap av forskare upplevde jag även i detta fall att tystnaden infann sig precis när det började kännas angeläget och intressant, när jag trodde lärarna skulle börja diskutera rättvisefrågor i relation till skolans praktik. Sett ur lärarnas perspektiv, uppfattar jag det

däremot som att tystnaden infann sig när samtalet började närma sig läraryrkets verkligen svåra och sammansatta dimensioner, det vill säga skolans ansvar för att bidra till en utveckling av jämlika relationer, alternativt hur skolan medverkar till att producera ojämlikhet.

Utifrån den brittiske utbildningssociologen Peter Woods (1979) ter det sig också rimligt att tillägga att denna händelse på ett bra sätt illustrerar hur skollivet domineras av det som är mest brådskande och överhängande, att lärarnas prioriteringar i hög grad styrs av sådana faktorer, kombinerat med en praktisk nödvändighet av att ”överleva” skoldagen. Med tanke på detta är det inte heller skolans vidare samhällsprojekt som ständigt står i fokus för det vardagliga arbetet.

Resonemang relaterade till arbetarklasspositioner görs alltså sällan explicita i skolpersonalens analyser av eleverna. Även om reflektioner relaterade till medelklasspositioner finns intensivt närvarande i Centrumskolan, såväl i personalens överväganden, val av strategier som bemötande av elever och föräldrar, så är det ändå inte en klassanalys som står i fokus. Istället för att uppmärksamma skillnader i relation till klass och den klassproblematik skolan som institution alltid har brottats med och därtill ålagts att motverka, tycks intresset riktas mot skillnader associerade med en ”annan kultur”. Förståelsen av klass och kultur så som den gestaltas i de empiriska exempel jag diskuterat förefaller inte bara tudela eleverna, den tenderar även att reducera dem till två huvudkategorier, nämligen invandrarelever från Centrum och svenska medelklasselever från Eken. Vidare görs elever identifierade som icke-svenska osynliga utifrån klassposition, medan ”svenska” elever från Centrum riskerar att negligeras till följd av skolans uppmärksamhet på kulturskillnader eller att kategoriseras som elever med sociala problem, vilket samtidigt har en oklar koppling till klassförhållanden.

Mot bakgrund av dessa iakttagelser ser jag det som angeläget att undersöka hur personalen i Centrumskolan ser på sina möjligheter att kunna förändra eller överhuvudtaget påverka de skillnader som knyts till antaganden om klass respektive kultur. Kan skolan göra något för att ändra på detta och i så fall vad? Denna fråga kommer jag att undersöka närmare i det följande som jag inleder med en illustration av elevernas placering i matsalen.

Var för sig i matsalen

Jag har tagit min mat och blickar ut över matsalen för att hitta en lämplig plats där jag kan sätta mig. Jag försöker i möjligaste mån följa lärarnas exempel ”att sprida sig bland eleverna” och inte sitta tillsammans med någon annan vuxen. Det innebär att man i första hand slår sig ner hos någon

som ser ensam ut, där det verkar oroligt eller hos en elev som man har ett ärende till. Jag ser Zahra, som jag känner igen från några lektioner jag följt i "svenskatvå". Zahra ser man nästan alltid tillsammans med Leila, Poran och Mahtab, men i dag sitter hon för sig själv. Jag går fram till henne och frågar om det är okej att jag sätter mig hos henne. Efter att jag slagit mig ner upptäcker jag att Zahra i princip ätit färdigt, men innan hon reser sig hinser jag fråga vart de andra tjejerna är någonstans. Zahra berättar att de "har matjouren", vilket innebär att de assisterar i köket med att plocka undan disken och torka av borden i matsalen. Men varför sitter inte Zahra tillsammans med några av de andra klasskamraterna? Jag frågar lite försiktigt om hon inte har någon annan att sitta med när de andra tjejerna har jouren. Hon svarar "nej" och rycker lite lätt på axlarna, innan hon tar sin bricka och går. Jag tolkar hennes axelryckning som en undran över varför hon ska sitta tillsammans med någon annan när det är Leila, Poran och Mahtab som är hennes kompisar och inser att min fråga kanske ter sig lite märklig. Hur många gånger har jag inte också sett Zahra, Leila, Mahtab och Poran sitta tätt ihopträngda i någon av korridorrens fönstersmygar. Vända mot varandra och tillsynes uppslukade av sina samtal, som knappast signalerar plats för någon mer i gänget. Deras klassföreståndare ser dem som oskiljaktiga, "ser man en av dem, ser man strax också de andra", brukar hon säga. Det är dessa tjejer som i många lärares ögon personifierar "invandrartjejerna i 7D".

När Zahra gått låter jag blicken vandra över matsalen och eleverna som sitter vid borden, slås ännu en gång av hur uppdelade deras placeringar är. Varje gång jag äter i matsalen ser det ut likadant. Längst ner i ena hörnet sitter de flesta killarna från centrumområdet. Bland dem sitter också några enstaka elever från Eken, mer precist de som, enligt lärarnas sätt att se, "inte sköter sig". Just de här borden står nästan alltid under uppsikt av någon lärare, men det är ändå ganska få som väljer att slå sig ner där och äta sin lunch. De flesta står mest bara där, någonstans i närheten av borden och ger intryck av att vara upptagna av något annat samtidigt som de håller noga utkik på vad som händer kring just dessa bord. Killarna som sitter vid dessa bord pratar högt, de både hörs och syns på långt håll. Ofta blir det konflikter mellan dem och någon lärare, därför att de inte vill ta av sig jackan eller mössan. Ingetdera är tillåtet i matsalen! Men uppenbart är det inte bara lärarna som riktar sin uppmärksamhet mot dessa killar, även jag fastnar med min blick på dem. Vid borden längre ner, där jag själv sitter just nu, brukar eleverna variera lite. Det kan vara killar från Centrum som sitter där också, men då i mindre grupper om två eller tre stycken och runt dem blir det sällan några konflikter, om exempelvis kepsar – som är deras vanligaste huvudbonad. De är helt enkelt betydligt lugnare där än hos killarna nere i högra hörnet. Vid dessa bord sitter även större grupper av killar från Eken, ibland inträffar det också att någon enstaka kille från Centrum sitter tillsammans med dem. Även mindre grup-

per av tjejer från Centrum, så som Zahra, Leila, Poran och Mahtab, brukar sitta vid dessa bord.

Den andra sidan av matsalen är en tydlig tjejsida. Där sitter de allra flesta tjejerna från Eken, antingen tillsammans med andra tjejer från Eken eller tillsammans med enstaka killar. På den sidan sätter sig också de flesta lärarna, kanske för att det är lugnare där. De pratar mycket med eleverna, dröjer sig kvar och verkar trivas. Nästan mitt i matsalen, väl synliga och i blickfånget för de allra flesta i matsalen, sitter elever och lärare från förberedelseklasserna från en intilliggande skola. Trots att de sitter så att nästan alla andra kan se dem är det som om ingen ändå riktigt ser dem. Förutom en och annan av killarna från Centrum som ibland går fram och hälsar på någon av dem.

Det var ganska sällan jag förde några direkta samtal med eleverna, därför har jag inte heller pratat med dem om deras placeringar i matsalen och deras reflektioner kring detta. Det har inte heller varit min ambition och därmed speglas elevernas erfarenheter och utsagor kring det som försiggick i skolan bara i marginell omfattning i mitt material. För att få några infallsvinklar på elevernas uppdelade och, som jag uppfattar det, oföränderliga placeringar i matsalen tar jag därför hjälp av pedagogen Ing-Marie Parszyk (1999), som i sin avhandling *En skola för andra* undersöker hur "minoritetsungdomar" upplever sin skolsituation. Eleverna i Parszyks studie berättar om upplevelser av att "svenska" klasskamrater tar avstånd från dem och håller sig för sig själva och beskriver att de därför känner sig hänvisade till att umgås med andra "minoritets elever". Deras redogörelser vittnar även om subtila och svårtolkade erfarenheter av orättvis behandling, som förmedlas via blickar, upplevelser av att inte bli tilltalad, känslor av att de själva eller den etniska grupp eller religion de identifierar sig med ogillas eller att lärare och andra elever besvärar av deras frågor. Flera elever i Parszyks studier ger uttryck för att de känner sig hotade av "svenska" klasskamrater. Inte via öppet våld, som man kanske skulle kunna tro att de menar, men av det tysta avståndstagande som de upplever att de möts av. Utifrån detta menar en del att umgänget med andra "minoritets elever" inte bara ger trygghet, utan även erbjuder en form av skydd mot sådant bemötande från andra elever.⁷¹

⁷¹ Se även Motsicolas (2003) rapport *Det måste vara något annat*, som skildrar barn och ungdomars upplevelser av vad de kallar smygrasism. Något som i dessa skildringar syftar på en spänning mellan det som kan definieras som synligt respektive osynligt i omgivningens förhållningssätt. Motsicola visar också att denna smygrasism inte alltid är så tydlig i sina uttryck, att det inte alltid är möjligt att fånga när utanförskap konkret görs och den osäkerhet som detta skapar hos de barn och ungdomar hon intervjuat.

Parszyks iakttagelser öppnar för att det uppdelade umgänget jag iakttog i matsalen skulle kunna vara uttryck för liknande erfarenheter som eleverna i Parszyks studie beskriver. I följd av detta möjliggörs även tanken att Zahra, Leila, Poran och Mahtabs intensiva umgänge med varandra inte enbart speglar en stark vänskap, utan också kan ha inslag av att de är hänvisade till att umgås med varandra och att deras vänskap utgör ett stöd för dem.

Även Tsolidis (2001) har intresserat sig för elevers umgängesmonster på skolgården och hur dessa är relaterade till framförallt kön och etnicitet och konstaterar i följd av detta att ”etniska minoritetsflickor” var de mest isolerade eleverna i hennes studie. I den mån dessa flickor alls hade relationer med andra elever så var det med ”etniska minoritetspojkar”. Däremot förekom det nästan inget umgänge mellan ”etniska minoritetsflickor” och ”etniska majoritets elever”, alltså varken med pojkar eller flickor ur denna grupp. ”Etniska minoritetspojkar” hade däremot relationer med elever ur samtliga kategorier, det vill säga såväl ”etniska minoritetsflickor” som pojkar och flickor från den ”etniska majoriteten”. Detta är ett mönster jag känner igen från min egen studie och avser att återkomma till i ett senare kapitel.

Mot bakgrund av de likheter som Parszyks och Tsolidis studier visar med mina iakttagelser från matsalen, framstår det som rimligt att tänka sig att såväl etnicitet som kön även i Centrumskolan har en viktig betydelse för de interaktionsmonster som utvecklas mellan eleverna. För att återknytta till Parszyk menar hon att det uppdelade umgänget mellan ”svenska elever” respektive ”minoritets elever”, som hon fann i sin studie, inte heller enbart kan förstås i relation till ”svenska” klasskamraters inställning. Det måste också, som hon understryker, ses som ett tecken på att skolans personal i alltför liten utsträckning ingriper för att uppmuntra en kommunikation mellan eleverna. Hur ser Centrumskolans lärare på detta och hur resonerar de kring det umgängesmonster tog form i elevernas samvaro med varandra?

Det är viktigt att blanda eleverna

När jag tog upp mina iakttagelser från matsalen med Doris, en av de lärare jag ofta diskuterade mina observationer med, kunde jag inte undgå att notera hennes lilla suck. En suck som lämnade en känsla av uppgivenhet bakom sig. Det var som om mina observationer, vidrörde något som bekymrade henne. ”Ja, jag vet”, svarade hon och fortsatte ”jag vet inte varför det blir så, i klassrummet märker jag nästan aldrig av den här uppdelningen”. Doris berättade att hon så gott hon kunde försökte placera eleverna från Eken respektive Centrum bredvid varandra i klassrummet, ”så att dom blandas och

lär känna varandra”. I den redogörelse som jag fick om detta skildrade Doris hur hon konsekvent, från det att eleverna kom till skolan i sjuan, placerade ”invandrarelever och svenska elever bredvid varandra”. Detta sätt att styra elevernas placering i klassrummet följer på sätt och vis samma tankegång som präglar ambitionerna med skolans mångkulturella temadagar. Det vill säga vill säga en intention genomsyrad av en vilja och önskan att uppmuntra till kommunikation mellan ”svenska” elever och ”invandrarelever”, för att därigenom skapa förståelse dem emellan. Grundat i en tanke att om svenskar och invandrare lär känna varandra kommer de även att vänja sig vid varandras olikheter och kunna se bortom dessa i umgänget med varandra. En tanke som på samma gång talar för att det är olikheter som uppfattas förhindra och sätta käppar i hjulet för att umgänget mellan ”svenska” elever och ”invandrarelever” ska utvecklas.

Med hjälp av den brittiska skolforskaren Barry Troyna (1993a), kan Doris agerande tolkas som grundat i en ”kontakthypotes” (ibid:24). Det vill säga att hennes handlande vilar i en idé om att diskriminering och racistiska fördomar kan motverkas genom att elever med olika etnisk bakgrund träffas och umgås med varandra på daglig basis. I Troynas egna studier av skolan ligger denna hypotes till grund för lärarstrategier som företrädesvis går ut på att blanda ”svarta” och ”vita” elever i skolan. Som jag ser det är det dock samma tanke om att blanda olikheter som genomsyrar Doris handlande när hon betonar vikten av att blanda invandrarelever från Centrum och svenska elever från Eken.

Det är inte heller bara Doris handlande som präglas av tanken att det är viktigt att blanda eleverna. Jag har redan varit inne på att flertalet av hennes kolleger resonerade på liknande sätt. Bland annat genom att framhålla betydelsen av en allsidig elevsammansättning i klasserna, för att därigenom motverka ett socialt uppdelat umgänge mellan dem. I regel är det just ett överbyggande av skillnader som utgör ett viktigt argument för dessa strategier. Ambitionen med allsidiga elevgrupper återspeglar även en, som jag tidigare diskuterat, gammal och grundläggande idé i den gemensamma grundskolan. Men vilka elever är det då som lärarna tänker sig ska blandas, eller spridas om saken också formulerades ibland? Varför just dessa elever och hur kommer skolpersonalen fram till vilka elever det är som ska blandas alternativt spridas?

Till att börja med verkar det vara en ”lagom blandning” som skolpersonalen eftersträvar. Inte för många flickor, pojkar eller invandrare i samma klass, som Tommy resonerade. Det är dock inte bara för många elever av samma kategori som enligt detta resonemang tycks vara viktigt att motverka. Det tycks också vara angeläget att begränsa antalet elever av vissa elevkategorier, men inte alla elevkategorier. Till exempel hörde jag aldrig någon diskussion om att det var för många elever från Eken i någon av klasserna, men däremot för många elever från Centrum.

Inskolningsgruppen som arbetade med elevsammansättningen i höstterminens nya sjuor betonade vikten av att bilda klasser med så jämn fördelning som möjligt vad det gäller elever som bedömdes ha problem av pedagogisk eller social karaktär. Det vill säga att fördela de elever som bedömdes vara resurskrävande i undervisningen. Argumenten för detta var dels att försöka åstadkomma en jämn fördelning av de undervisningsresurser som finns tillgängliga i verksamheten, dels att skapa en rättvis arbetsbelastning för skolans personal. Eller att sprida bördorna, för att formulera saken lite krasst. Här kom flera av de elevkategoriseringar som tillämpades i den dagliga skolverksamheten att göras till verktyg för att hantera arbetet med elevsammansättningarna.

Över de formella kriterier som låg till grund för att sätta samman nya klasser svävade en idé om att "invandrarelever" nog borde utgöra ett kriterium för sjuornas elevsammansättning. Kring denna ståndpunkt rådde det dock långtifrån konsensus bland dem som arbetade i skolan. Inskolningsgruppen hävdade ganska bestämt att "invandrarelev" inte borde utgöra något kriterium i arbetet med att sätta samman de nya klasserna. "Man kan inte bara rätt och slätt utgå från att invandrarelever är ett problem", som någon av dem argumenterade. Med hänvisningar till erfarenheter av att klasser med många "invandrarelever" utvecklats till att bli skolans "problemklasser", att elever från Eken "flytt" dessa klasser och att klasserna blivit alltför tungarbetade för lärarna, menade emellertid andra precis tvärtemot att "invandrarelever" självfallet borde utgöra ett kriterium i sammansättningen av de nya elevgrupperna. Därför resonerade de att "så måste det förstås vara". Lena som inte arbetat så länge i Centrum skolan berättade för mig att hon tog för givet att "invandrareleverna" skulle spridas. "Jag trodde det var självklart att man skulle göra så, även om ingen sagt det till mig."

Trots de motstridiga ståndpunkter som går att utläsa i de argument som lärarna för fram så blev frågan huruvida "invandrarelev" skulle utgöra ett kriterium i arbetet med klasssammansättningarna aldrig, så vitt jag vet, föremål för någon ingående diskussion. Det var som om motiven för och emot denna sak i arbetsprocessen med klassindelningarna snarare kom att kroka tag i varandra och då inte längre utgjorde en konflikt. Ståndpunkterna verkade med andra ord fullt möjliga att förena utan några egentliga schismer. Förbindelselänken mellan dessa två argument är nämligen att "invandrarelever" ofta bedömdes vara i behov av särskilt stöd i arbetet. Därför kom de att kategoriseras som sådana i arbetet med att göra klassindelningar och därmed fördes "invandrarelever" in under ett kriterium som också många lärare var eniga om. Den ursprungliga frågan om huruvida "invandrarelever" ska utgöra ett kriterium för elevsammansättningarna eller ej gjordes därmed till en överflödig diskussion.

I arbetet med att sätta samman elevgrupper handlar det med andra ord om att det framförallt är vissa elever som fördelas i klasserna. Redogörel-

sen ovan ger en bild av hur elevsammansättningen görs i relation till skolans undervisande uppdrag, med fokus på behov av extra resurser och pedagogiskt stöd.⁷² Det visar hur indelningarna är knutna till ett lärarperspektiv och vad som syns rimligt för den enskilda läraren att klara ut. Mer än så ger det dock ytterligare prov på hur etnisk identitet görs till ett indirekt kriterium för en problemkategorisering som ges betydelse när lärarna ska sätta samman nya klasser.

Det är alltså kategorierna invandrarelev och strulelev som ställs i fokus och utgör ett slags grundmotiv för arbetet med elevsammansättningen och båda dessa elevkategorier sammanförs med området Centrum. Därmed förefaller det i första hand vara elever från Centrum som blir föremål för att fördelas, inte elever från Eken.⁷³ Elever från Eken verkar snarare, som också exemplet med grupparbetet om ortodoxa kyrkan visar, utgöra det som skolpersonalen tycker sig ha att spela med för att komma till rätta med de svårigheter som de förknippar med ”invandrarelever” och ”strulelever”.

Som redogörelsen visar är motiven för att ”blanda” elever knappast entydiga. Argumenten för detta byggs upp på olika sätt och i relation till olika aspekter, som i det vardagliga skollivet tar sig betydligt mer pragmatiska uttryck än vad styrdokumentens visionära mål och intentioner ger uttryck för. Arbetet med elevsammansättningar måste därför förstås som präglad av den enskilda skolans aktuella situation, som i Centrumskolans fall även låter sig kopplas till att elever från Eken tenderar att välja en annan skola än Centrumskolan, med allt vad det innebär. Även om skolpersonalens argumentation baseras i en intention att producera en bra skolverksamhet, vilar den alltså på samma gång i problematiska föreställningar om skillnader kopplade till kultur, klass och etnisk bakgrund.

För att reda ut den fråga jag formulerat ovan – i vad mån de skillnader som eleverna uppfattas vara bärare av ses som möjliga att påverka eller förändra – måste jag dock återvända till mitt samtal med Doris om elevernas uppdelade umgänge i matsalen.

⁷² Se Lpo 94.

⁷³ Idéer om att blanda icke-svenska elever med svenska elever har under senare år förts fram som förslag i en rad olika projekt som syftat till att motverka en etniskt segregerad skola. Till exempel genom ”bussning” av elever till skolor utanför det aktuella närområdet (se t ex Östgöta Correspondenten 2004-10-15). Inte något av dessa förslag har dock handlat om att svenska elever ska ”bussas” till en annan skola. Så gott som samtliga propåer om ”bussning” utgår från att det är ”invandrarelever” som ska förflyttas till så kallade svenska skolor.

Det funkar bara i klassrummet

I samma ögonblick som Doris berättade att hon upplevde situationen som tillfredsställande i klassrummet, lät hon också förstå att hon var väl medveten om att eleverna från Eken och Centrum sällan umgicks med varandra utanför klassrummet och gav uttryck för en viss resignation inför hur skolan skulle kunna ändra eller påverka detta. Vad som ur hennes perspektiv tedde sig greppbart och möjligt att påverka var elevernas placeringar i klassrummet, ett verktyg som hon också konsekvent använde sig av. Blandningsstrategierna verkade däremot inte alltid få den effekt eller det inflytande över elevernas interaktionsmönster utanför klassrummets väggar som Doris tänkte sig att de skulle få. Just denna aspekt, elevernas uppdelade umgänge utanför klassrummet, tycktes förse arbetet med att "blanda" eleverna med en viss tröstlöshet. "Det kan fungera i klassrummet", som Doris sa. Det vill säga när hon själv fanns närvarande och höll ett öga på elevernas sätt att bete sig mot varandra. I övrigt tycktes det dock svårt att rubba elevernas umgängesmönster, enligt Doris erfarenheter. På andra sidan klassrumsdörren, i korridoren och matsalen, kommer umgänget nästan ofrånkomligt, menade Doris, att återgå till en samvaro som präglas av att "svenska elever" umgås med "svenska elever" och "invandrarelever" umgås med "invandrarelever".

Doris erfarenheter speglar något av den väsentliga kritik som kan riktas mot många praktiker som är influerade av den så kallade kontakthypotesen. Strategier av detta slag reduceras nämligen ofta till att "blanda" dem som föreställs vara olika utan att, som också Troyna (1993a) markerar, fästa vikt vid de relationer av över- och underordning som är del av sociala interaktioner. Strategier tenderar med andra ord att begränsas till skolans lokala sammanhang och till de interaktioner som exponeras där, men utan att dessa i övrigt kopplas samman med samhällets dominansrelationer. Glappet mellan de sociala relationer som präglar livet utanför skolan och de som iscensätts i skolan, som jag tidigare försökt illustrera med hjälp av bland annat samtalet mellan Svante och Jonas, blottas även i Doris resonemang. Det belyser, som Sewell (1997) noterar, att klasslärarpositionen riskerar att låsa lärarna till klassrummets mikrovärld, varmed lärarnas synfält reduceras till just klassrummets interaktioner, medan en övergripande blick på verksamheten och vad denna gör med eleverna går förlorad.

Det är ganska naturligt att de inte umgås med varandra

Om Doris var av uppfattningen att elevernas umgängesmönster nästan bara var möjliga att påverka eller förändra under kontroll eller med ett visst mått av tvång från skolans lärare, så verkade Petter, en av Doris kolleger, snarare hävda att det uppdelade umgänget mellan eleverna måste ses som något "naturligt". "Alla verkar så vana vid att det är så här, så det är

inget man särskilt tänker på”, resonerade Petter när vi talade om saken. Elevernas umgängesmönster och de gränser dessa iscensätter mellan ”svenska elever” respektive ”invandrarelever”, tycks med andra ord ha inlagit en skepnad av tingens ordning i Petters ögon. Den normalisering som kan anas i Petters resonemang om elevernas umgängesmönster blir än mer tydlig när Petter på en fråga från mig om varför det ser ut som det gör, utvecklar sin tankegång så här:

Eleverna från Centrum och Eken accepterar varandra, men dom blir nog aldrig några riktiga kompisar med varandra. I min klass (syftar på den klass som han själv är klassföreståndare för) är det en tydlig tjejgrupp från Centrum och två tjejgrupper från Eken och dom håller alltid ihop i dom här grupperna. Det känns som att det inte är så mycket att göra åt det. Egentligen är det nog ganska naturligt att dom som bor i Centrum fortsätter att umgås med varandra efter skolan. Medan ekeneleverna åker hem till sig när skolan slutar och har sitt kompisumgänge där och då blir det ju också så i skolan.

Petters beskrivning av tjejernas umgänge låter förstå att tjejernas umgänge i viss mån bestäms av geografiska aspekter, det vill säga avståndet mellan deras bostadsområden. Med vetskap om att skolpersonalens allmänna uppfattningar om Eken och Centrum sällan låter sig reduceras till geografiska aspekter, utan också rymmer en hel del sociala aspekter, verkar det inte långsökt att tänka sig att Petters resonemang också handlar om socialt avstånd. En något djärvare uttolkning av Petters synpunkter, särskilt när han säger att det inte är så mycket att göra åt tjejernas umgänge, är att han ställer sig tveksam till möjligheten att kunna överbygga de sociala skillnader som områdena förknippas med.

Även om Petters och Doris resonemang i sak inte ter sig helt lika så syns deras handlande förenas i gemensamma tankar om att eleverna *är* olika och att dessa olikheter är, om inte omöjliga, så i alla fall svåra att lära om, förändra eller påverka. Enligt Doris förefaller räckvidden av de förändringar vilka hon ser som möjliga åstadkomma i klassrummet vara tydligt begränsade, därtill nästan bara möjliga att realisera under en lärares insyn. Detta väcker i sin tur kritiska frågor om vilka ambitioner som egentligen är förbundna med skolpersonalens tal om betydelsen av att ”blanda” elever. Är det så att Doris ambitioner att ”blanda” eleverna primärt bör förstås som en retorik i samklang med skolans direktiv – som inte nödvändigtvis behöver handla om ett reflekterat handlande i relation till idén om ”blandning”? Görs idén om ”blandning”, för att uttrycka saken något mera drastiskt, till en strategi för att först och främst hantera vardagens händelser och dilemman, där de sociala ambitioner som också skymtar fram i resonemangen förloras på vägen?

Vid sidan om att Doris och Petter i viss mån ställer sig tvivlande inför vad skolan förmår göra för att förändra de sociala gränser som präglar umgänget mellan eleverna i deras skola, menar jag att den blandningspraktik som tar form i Centrumskolan också tenderar att sanktionera och återskapa det som den sägs syfta till att motverka. Uttryckt på ett annat sätt, att lärarna i motsats till sina intentioner är aktiva i en process som återskapar och cementerar de gränser som de säger sig vilja motverka. Detta eftersom de strategier som tillämpas snarare tycks bygga på idéer om att det är eleverna som är olika, än ett handlande baserat i att det är de deras livsvillkor som är olika, relaterat till bland annat klassbakgrund och etnisk identitet.

Antropologen Helena Wulffs (1988) studie *Twenty Girls Growing Up, Ethnicity and Excitement in a South London Microculture*, ger i viss mån stöd för en analys som föreslår att Centrumskolans ambitioner att ”blanda” elever snarare riskerar att bli en praktik som reproducerar samhällets etniska gränser och ojämlika relationer. Wulffs empiri baseras på ett kamratgäng i en förort till London, bestående av tjejer med skilda etniska identiteter, som hon följt i skolan och på fritiden. Med viss förvåning lägger Wulff märke till att tjejerna i skarp kontrast sitt umgänge på fritiden, endast umgicks med tjejer av samma hudfärg som de själva när de kom till skolan och att detta speglade ett absolut motsatt förhållande till deras umgänge utanför skolan, det vill säga när Wulff träffade dem på gatan i det kvarter där de var bosatta eller på fritidsgården där de vanligtvis träffades och umgicks. I dessa sammanhang markerade etnisk bakgrund eller hudfärg sällan någon gräns eller barriär tjejerna emellan. Tvärtom förmedlade de då en nära och förtrolig vänskap med varandra, medan en del av tjejerna inte ens hälsade på varandra när de möttes i skolan. Den kamratgrupp som Wulff observerade och följde utanför skolan existerade alltså i princip inte i skolan.

Wulff menar att tjejernas skilda umgängesmönster i skolan och på fritiden kan förstås utifrån att skolan som praktik och institution såväl sanktionerar som återskapar de etniska gränser som präglar samhället i stort. På liknande sätt skulle även en del av skolpersonalens handlande och resonemang i min studie kunna tolkas som uttryck för en sanktionering av de interaktionsmönster som präglar det sociala livet i Centrumskolan. För även om det fanns ambitioner med att överbrygga gränser i umgänget begränsades dessa ofta till ”blandade” elevgrupper, med syfte att i första hand underlätta eller hantera bekymmer av en mer pedagogisk än social karaktär.

Skilda villkor utan att det är tänkt så

Genom att navigera mellan olika empiriska exempel har jag i detta kapitel belyst hur skolpersonalens förståelse av klass och kultur blir avgörande i deras tolkningar av elevernas beteende och då inte minst i relation till skolans utbildningsuppdrag. Jag har också försökt visa hur deras tolkningar

av klass och kultur vävs samman med karaktäriseringen av de bostadsområden där eleverna är bosatta och hur detta är förbundet med förståelsen av vad som skapar skolframgång respektive skolproblem. Analysen pekar mot vad som kan beskrivas som ett omfattande och komplext kategoriseringschema, där medelklassbakgrund i huvudsak förknippas med svenskhet, medan klassbakgrund sällan görs relevant i relation till elever identifierade som icke-svenska. Dessa elever och deras agerande sammanförs snarare med en förståelse av kultur. Eleverna tillskrivs dock inte bara olika positioner utifrån från dessa kategoriseringar, positionerna är också hierarkiskt ordnade visavi skolarbetet, utifrån antaganden om att elever från Eken är motiverade och framgångsrika i sina studier, medan elever från Centrum uppfattas vara problematiska och mindre framgångsrika i skolarbetet. Det är också slående att de "kulturella" skillnader som invandrarelever förknippas med ofta görs till något som behöver överbryggas, förändras eller påverkas. Skillnader som elever från Eken sammanförs med, som istället för kultur kopplas samman med klass, tycks däremot vara något man som lärare "måste lära sig att stå ut med", som Hanna sa en gång.

För att koppla samman iakttagelserna från detta kapitel med dem jag diskuterade i kapitel fyra, kan "kultur" sägas uppträda i flera skilda och varierande former, som växlar i relation till skolan och dess institutionella sammanhang. En första sådan är att "kultur" görs till en resurs och tillgång och här är nog Centrumskolans arrangemang av "månkulturella" temadagar ett av de allra tydligaste uttrycken för detta. Nästa form som jag visat på är att "kultur" görs till ett problem som framförallt sammanförs med kategorin invandrarelever och därigenom även uppfattas bli problemgenererande för Centrumskolans, avseende dess elevtillströmning och anseende bland blivande elever och föräldrar. Utöver detta uppfattas problem definierade som "kultur" också vara mer eller mindre svåra att överbrygga och komma tillrätta med. En tredje och sista form som framträder är att "kulturer" är något som bör mötas och i viss mån även utbytas. Även här är arrangemanget av särskilda temadagar en typisk konkretisering av detta. I det mer vardagliga skollivet knyts detta dock i hög grad till att "blanda" elever och placera "invandrarelever" och "svenska" elever bredvid varandra i klassrummet.

Den problematiska förståelse av kultur som växer fram ur detta resonemang, handlar om att kultur primärt förknippas med ett beteende eller egenskaper som tillskrivs människor identifierade som invandrare. Analysen i detta kapitel visar dock att den tudelning som detta skapar mellan "svenskar" och "invandrare" måste förstås som mer komplex och varierande än så. Det vill säga att den inte uteslutande kan förstås i relation till föreställningar om kultur. Särskiljandet av skolans elever görs nämligen på flera sätt, framförallt har jag pekat på hur detta även sker i relation till antaganden om klass, silat genom de föreställningar som skolpersonalens till-

skriver olika bostadsområden, vilka lämnar spår i skolpersonalens förväntningar på elevernas skolprestationer.

Samtidigt visar mina empiriska exempel att de som arbetade i skolan baserade sitt handlande på en verklighet som de verkligen trodde och menade existerade (jfr Mac an Ghail 1988). Deras handlande måste därför förstås som förenat med en oavsiktlighet. Det var inte skilda villkor som låg i deras intentioner, snarare det omvända, men likväl är det denna riktning som deras handlande riskerar att mynna ut i. Mer konkret menar jag att personalen i Centrumskolan i flertalet fall tycks inställda på att inte bara göra sitt arbete, utan även ett bra arbete. Analysen visar att skolan bygger in en rad skillnadskonstruktioner i sin dagliga praktik, som istället för lika villkor tenderar att producera skilda villkor. I nästa kapitel går jag vidare med att utforska hur skillnader konstrueras i namn av tolerans.

Kapitel 6

I SKUGGAN AV EN VÄLMENANDE TOLERANS

Det är tisdag eftermiddag en bit in på höstterminen och det arbetslag jag följer ska ha ett "utvidgat arbetslagsmöte", det innebär att även elevrepresentanter från lagets fyra klasser närvarar. Vi sitter i den skolsal där laget brukar ha sina möten. Tommy, en av lärarna, och jag har möblerat ett långbord av klassrummets skolbänkar så att alla ska få plats. På bordet står denna dag, förutom personalens sedvanliga fika, även saft och bullar till eleverna. Huvudpunkten på dagordningen är terminens mångkulturella temadagar.

När vi bänkat oss runt bordet, kaffet och saften är serverad, bladdrar Berit fram sina anteckningar i kollegieblocket och börjar redogöra för vad lärarna hittills resonerat sig fram till vad det gäller programmet för temadagarna. Eleverna uppmanas att komma med synpunkter, men har få kommentarer till de förslag som presenteras. De sitter mest tysta, smuttar på sin saft och blickar lite förläget omkring sig när de förväntas säga något. För flera av eleverna är det första gången de är på möte med sina lärare, kanske den försiktighet de förmedlar hänger samman med detta. När Berit kommer fram till förslaget om att visa filmen Jalla, jalla, höjer dock Nasrin i 9c sin röst:

Jag har sett filmen och jag tycker inte att vi ska se den. Det är mycket porr i filmen och den visar en konstig bild av araber. Till exempel den där gamla tanten som slänger ut soporna från balkongen. Jag tycker att det ger helt fel bild. Vi slänger inte ut några sopor från balkongen. Jag har aldrig sett en arab göra så.

Nasrins resoluta stämning och tydliga invändning mot filmen förefaller vara oväntad. Några hastiga blickar som skickas mellan lärarna signalerar tveksamhet inför hur de ska förhålla sig till Nasrin och hennes protester. Tommy, som själv har sett filmen och varit en av dess varma förespråkare, bemöter efter viss tvekan Nasrins kommentar till filmen och säger att det är en viktig synpunkt hon för fram. Därefter föreslår han att Nasrins kommentar formuleras till en fråga som eleverna kan diskutera efter att de sett filmen. Nasrin nöjer sig dock inte med detta, utan fortsätter att argumen-

tera för att filmen överhuvudtaget inte ska visas. Hon driver upp intensiteten i sitt resonemang och hävdar att hon inte är ensam om denna ståndpunkt. Tvärtom tycker "alla araber" med vilka hon diskuterat filmen likadant som hon. Jag kan nästan känna hur osäkerheten griper tag i lärarna när Nasrins ord om alla araber slungas ut i rummet. Det är som om hennes kraftfulla reaktion väcker både skamkänslor och oro hos lärarna.

I tidigare kapitel har jag visat hur skolpersonalen tänker sig att Centrumskolans elever är olika och hur dessa olikheter görs till något som måste hanteras i skolan, exempelvis via "mångkulturella" temadagar, "blandade" elevsammansättningar i klasserna, eller Doris envetna arbete med att placera "svenska" elever och "invandrarelever" bredvid varandra i klassrummet. Illustrationerna av detta har låtit förstå att dessa anordningar ger uttryck för en strävan att skapa tolerans inför olikheter och det är dessa ambitioner som jag kommer att skärskåda närmare i detta kapitel. Jag kommer att undersöka hur föreställningar om olikhet ligger till grund för att betona vikten av tolerans och här är det skolpersonalens idéer om tolerans samt ambitioner att göra eleverna till toleranta individer som står i fokus. Precis som kapitelrubriken antyder är det toleransprojektets grundvalar och gränsdragningar och hur dessa iscensätts som ska undersökas.

Tolerans förknippas ofta med något väldigt positivt, men som Kirsten Hastrup (2002) diskuterar så är tolerans inte en helt oproblematiserad dygd. Ibland är tolerans även förenat med en spänning, för att inte säga konflikt, eftersom den tenderar att ta gestalt av en relation där någon eller några tolererar någon eller några andra och därmed riskerar att bygga in en makt-dimension i den tolerans som etableras (ibid). Med avstamp i detta blir det inte bara angeläget att utforska det toleransideal som iscensätts i Centrumskolans, det reser även frågor om vad som utspelar sig i den inledande illustrationen och hur detta eventuellt kan förstås i relation till tolerans.

Vad jag kommer att visa i detta kapitel är hur idén om skillnader reproduceras via tolerans. Hur den toleranspraktik som tar form i Centrumskolans inte bara genererar ett särskiljande mellan eleverna, utan även upprätthåller maktrelationer som tar sig uttryck i att "svenskar" tolererar "invandrare". Med avstamp i kapitlets inledande exempel om filmen *Jalla, jalla*, börjar jag med att ringa in den tystnad och osäkerhet som framträder i lärarnas reaktioner på Nasrins invändningar, för att därigenom försöka förstå vad den kan tänkas stå för. Vad ryms i tystnaden och varför blir det så laddat med Nasrins protester mot filmen? Detta leder vidare till en analys av den självbild av tolerans som gestaltas i skolpersonalens handlande. Vem uppfattas vara tolerant och vem uppfattas vara intolerant? Vem måste läras tolerans och hur går detta lärande till? Slutligen intresserar jag mig för vem som blir föremål för skolans toleransprojekt, vem som inte blir det och varför?

I tystnadens hägn

Nasrins synpunkter på *Jalla, jalla* tycks alltså tillföra valet av film en betydelse lärarna varken avsett eller räknat med. Det faktum att åsikterna framförs av just Nasrin, en i många lärares ögon ambitiös och tillförlitlig elev, verkar dessutom förse det hela med en särskild tyngd och trovärdighet, som gör det svårt att bortse från invändningarna. Trots det tajta arbetsschema som präglar lärarnas tillvaro, där en mängd arbetsuppgifter konkurrerar om tidsutrymmet, upplever de sig ha klarat av att avsätta tid för att göra en bra planering inför temadagarna. Även om planeringsarbetet bitvis kantats av trötthet och brist på uppslag, så har de lyckats fylla dagarna med ett program som de känner sig nöjda med. Nasrins protester mot valet av film syns emellertid inte bara kasta ett nytt sken över den föreslagna filmen, hennes uppfattning tycks även rätt omgående övertyga lärarna att om filmen *Jalla, jalla* inte bör visas på temadagarna. För enligt Nasrin kan filmen uppenbart upplevas som stötande, rentav kränkande för en del av skolans elever och om lärarna på tvärs mot dessa invändningar ändå skulle visa filmen riskerar nog skolan att få kritik för detta, kanske till och med allvarlig sådan. Men hur hade det kunnat bli så? Lärarna ville ju inte kränka någon. Tvärtom önskade de att med hjälp av en populär framställning som denna film skapa tolerans mellan ”svenska” elever och ”invandrarelever”. Vad är det som signaleras i lärarnas tvekan och den närmast pinsamma situation som uppstod i rummet efter att Nasrin yttrat sig? Låt mig återvända till mötet mellan lärarna och eleverna för att illustrera hur diskussionen runt filmen gick vidare.

Tommy som tidigare varit entusiastisk inför filmförslaget, börjar skriva på sig alltmer när Nasrin står på sig i sitt resonemang och ger efter en stunds tvekan uttryck för en viss skepsis inför filmförslaget utifrån följande resonemang:

Som privatperson tycker jag att filmen är väldigt kul och sevärd. Men det är klart som lärare kan jag ju tycka att det är lite väl ovärdat språk med många svordomar.

Därefter vänder sig Tommy till de andra eleverna runt bordet och undrar hur de ”ser på saken”. Kanske hyser han förhoppningar om att deras synpunkter ska rymma en fingervisning om en möjlig lösning på den uppkomna situationen. Tommys undran besvaras dock av en tystnad, som skapar en avvaktande stämning i rummet. Elevernas lite nervösa fnittrande som tidigare trängt genom samtalet avtar.

”Jag vet inte, men jag tyckte den var ganska kul”, dessa ord, fällda av Mats i 7d, bryter slutligen tystnaden. De förmedlar också något av en inle-

velse i Nasrins uppfattning och han fortsätter, ”jag kommer inte ihåg det där med soppåsen och jag tänkte inte på att dom visades på ett konstigt sätt. Men jag är ju inte från den kulturen och då kanske man inte tänker på det.”

Mats kommentar och försök att diskutera frågan förlöser något av den spända stämning som uppstått runt bordet. Tommys resonemang om svordomar och argument kring sig själv som privatperson kontra lärare, kvarstår dock som både märkligt och kryptiskt och antyder snarast att han inte riktigt förstår Nasrins invändning. Han ställer dock inga frågor till henne för att försöka bringa klarhet i det som eventuellt kan te sig överraskande eller konstigt i hennes argumentering. Även lagets övriga lärare förblir påfallande tysta under den stund som detta ämne avhandlas. Det är som om den uppkomna situationen paralyserar dem. När det gemensamma mötet med eleverna avslutats och den sista eleven släntrat ut genom dörren, utbryter däremot ett intensivt prat mellan lärarna.

”Vilken tur att vi hade bjudit in elevrepresentanterna, annars hade vi ju aldrig fått reda på det här”, utropar Berit synbarligen lättad och de övriga stämmer in. Med siktet inställt på att finna en ny lösning tar en lätt forcediskussion vid för att snabbt hitta ett alternativ till ”Jalla, jalla”. Med tanke på att de redan föreslagit ett filmpass under temadagarna skulle eleverna med all säkerhet bli väldigt besvikna om det inte skulle bli någon film alls, resonerar de. Så därför måste en annan film vaskas fram redan under morgondagen. Någon föreslår att man istället kan visa det ”Det nya landet” eller ”Vingar av glas”. ”Men tänk om dom också är fördomsfulla mot invandrare”, kontrar någon annan i arbetslaget. Så småningom, efter ihärdiga diskussioner och rådgörande med andra kolleger, vilket även inkluderar mig, bestämmer lärarna sig för att visa ”Det nya landet”.

Trots att ingen av lärarna riktigt verkar ha förstått vad Nasrins motstånd mot filmen handlar om, mer än att hon tydligt ifrågasätter den, backar de tveklöst från sitt förslag att visa filmen.

Det är lite känsligt kan man säga

Etnologen Åsa Andersson (2003:211) noterar i sin avhandling, som handlar om unga tjejer i ett förortsområde till Göteborg, att flera av tjejerna berättar om en överdriven försiktighet från skolans sida gällande det som kan uppfattas vara ”för svenskt”, eller upplevas som anstötligt för elever med annan etnisk bakgrund än svensk.⁷⁴ Även om mitt eget material inte

⁷⁴ Se även Ehn (1986) för liknande iakttagelser i en studie av en förskola.

direkt pekar mot sådana iakttagelser, att lärarna till följd av någon osäkerhet skulle "tona ner det svenska", erbjuder berättelserna i Anderssons studie en ledtråd till analysen av det undvikande som gestaltas från lärarnas sida i fallet med filmen *Jalla, jalla* och andra situationer liknande denna som jag tagit del av i skolan.

Det råder knappast någon tvekan om att valet av film initialt är väl menat från lärarnas sida, med avsikt att dess innehåll ska bidra till att skapa förståelse för skolans "invandrarelever". Den diskussion som föregick valet av *Jalla, jalla*, gav inte heller några synbara tecken på att upplevas som svår eller ens känslig för lärarna. Tvärtom enades alla snabbt och med ett slags självklarhet kring att filmen borde passa väldigt bra att visa under temadagarna. Dels med tanke på att det var en populär film, som blivit uppmärksam i medier och den allmänna debatten. Dels och kanske till och med främst för att den uppfattades skildra olikheter och "kulturkrockar" på ett lättsamt sätt genom att gestalta hur det kan vara att komma till Sverige från en "helt annan kultur". Den tanke som följer med detta handlar om att filmen uppfattas skildra dessa aspekter ur ett "invandrarperspektiv", vilket överfört till skolans sammanhang görs till en framställning av "invandrarelevs" erfarenheter och livssituation. Filmen tänktes berätta något om invandrare för skolans svenska elever för att därigenom uppnå förståelse för hur deras liv i Sverige kan se ut. I planeringen låg att filmen skulle följas upp med ett samtal om "kulturkrockar". Nu blev det dock inte riktigt så eftersom filmförslaget stötte på patrull och det är här som det verkligt intressanta uppstår. Vad är det som händer när Nasrin opponerar sig mot filmen? Vari består laddningen som får lärarna att så tveklöst backa från sitt förslag? Vad är det som inte sägs och varför fortsätter ingen att prata med Nasrin för att försöka komma till klarhet om hennes kritiska synpunkter mot filmen? Vad är det som "alla araber" ogillar så med filmen och varför? Vad som istället sker är att lärarna raskt släpper sin idé med *Jalla, jalla* och ger sig i kast med att börja söka en annan film?

Det är som om det uppstår en särskild laddning i just detta fall, för i många andra sammanhang när elever gav uttryck för att lärarna särbehandlade dem därför att de inte var "svenska", tycktes lärarna inte ha några som helst problem med att bemöta detta. Utan märkbara svårigheter argumenterade de då för att de visst inte ägnat sig åt särbehandling eller diskriminering, att elevernas påståenden var utan grund, eller att det hela måste ses som ett missförstånd. Överhuvudtaget verkade lärarna sällan brottas med några större svårigheter vad det gäller att försvara sitt agerande, eller att argumentera för sin sak gentemot elever. Denna gång uteblev emellertid dessa annars ganska vanligt förekommande yttringar av försvar, inte någon av lärarna gjorde ens ett försök att tillbakavisa Nasrins synpunkter på det sättet. De tog dock inte heller några initiativ för att diskutera dem, istället infann sig en smått obehaglig tystnad.

Vad lärarna tycker sig ha fått reda på via Nasrins försorg är att filmen kan upplevas felaktig och orättvis i sin skildring av araber och detta uttrycker de stor tacksamhet över. De vill inte göra något orätt mot sina elever och blotta tanken på att deras agerande skulle kunna resultera i en situation där deras agerande förknippas med diskriminering av "invandrarelever", förefaller göra beslutet, att inte visa filmen, enkelt att fatta. Självfallet var det ingen av lärarna som ville utsätta någon av sina elever för något sådant.

Ett stråk av den känslighet jag försöker ringa in här återkom i Tommys argumentering när han under temadagarna blev konfronterad av några frustrerade och besvikna elever som ville ha svar på varför *Jalla, jalla* inte visades. Ryktesvägen hade eleverna hört talas om lärarnas planer att visa just denna film och sett fram emot detta. I fler andra arbetslag visades också denna film för eleverna. När eleverna insett att det inte skulle bli så vände de sig till Tommy, tydligt upprörda och för att få en förklaring till saken. Efter att Tommy inlett sin motivering med orden "jag hade gärna visat den", utvecklade han sitt fortsatta resonemang med orden, "men alla tyckte inte det var så lämpligt, det är lite känsligt kan man säga". Mer än så blev det däremot inte sagt och eleverna fick nöja sig med detta svar. Uppenbart är det något kring Nasrins reaktioner och killarnas fråga som blir svårt att förhålla sig till och att sätta ord på. Det bli helt enkelt känsligt, som Tommy uttrycker saken.

En självbild av tolerans

För att få en närmare förståelse av vad som utspelar sig i händelsen på arbetslagsmötet och vari det känsliga består, blir det nödvändigt att tillföra lärarnas reaktioner och handlande en kontur vars horisont sträcker sig längre än till skolans lokala praktik och sammanhang, som även omfattar andra välfärdsinstitutioner och samhället i en vidare bemärkelse. Mer konkret menar jag att lärarnas handlande bör sättas i relation till tankar och visioner som inte bara gjorts gällande i skolans värld utan även influerat många andra välfärdsinstitutioner.⁷⁵ Vad jag särskilt har i åtanke är att välfärdspolitiken och välfärdens organisering och praktik, utöver starka visioner om rättvisa, jämlikhet och solidaritet, under 1970-talet tillfördes ett mångkulturellt perspektiv, som kom att legitimeras som officiell ideologi för stora flertalet av välfärdens sektorer (Schierup & Ålund 1991). De mål som formule-

⁷⁵ Här vill jag också påminna om min tidigare diskussion om införandet av den gemensamma grundskolan som byggde på en stark idé om en skolform där elever med olika social bakgrund skulle tränas i tolerans och samarbete. Se även Skolverket (1995) för en historisk och samtida genomlysning av hur så kallade likvärdighetsfrågor hantearats i den gemensamma grundskolan.

rades för den mångkulturella politiken var jämlikhet, valfrihet och samverkan, med likvärdighet, ”ömsesidig tolerans och solidaritet mellan invandrare och den inhemska befolkningen” (SOU 1974:69:96) som centrala inslag.⁷⁶ Dessa ambitioner speglar med tydlighet den svenska välfärdsmodellens höga ambitionsnivå vad gäller rättvisa och strävan att skapa jämlika möjligheter för samhällets medborgare. Den mångkulturella ideologin gav uttryck för en statlig ambition att aktivt främja etnisk tolerans (Schierup & Ålund 1991). Dock inte bara detta, Schierup och Ålund pekar på att den mångkulturella politiken förutsatte en tolerant opinion. Det vill säga, den mångkulturella ideologins idéer och visioner baseras i antaganden om den dominerande befolkningens tolerans, att den på ett närmast självklart sätt omfattades av en sådan och därmed förväntades förhålla sig tolerant och solidarisk gentemot den invandrade befolkningen. Idén som genomsyrar direktiven om en mångkulturell tolerans är att det finns ett ”vi” som tolererar ”dom”. Med detta exponeras även de ojämlika relationer som ligger till grund för denna tolerans och som jag snuddade vid i kapitlets inledning.⁷⁷

Vad som blir möjligt att säga utifrån dessa lite luftigt tecknade konturer är att såväl lärararbetet som andra välfärdsarbeten har ramats in av starka idéer om tolerans, solidaritet och rättvisa. Omsatta i handling har dessa idéer ofta mynnat ut i en praktik som delar in befolkningen i svenskar och invandrare (jfr Pringle 2006). För skolans del har detta inte minst resulterat i en rad särskilda åtgärder riktade mot ”invandrarelever”, vilka i sin tur tenderar att återskapa och upprätthålla en indelning i svenskar och invandrare.⁷⁸

Mot bakgrund av de mål och visioner som genomsyrat välfärdspolitiken och dess institutioner i Sverige ter det sig nästan ”osvenskt” att vara rasistisk (Norman 2004).⁷⁹ Överfört till skolan förefaller det närmast oacceptabelt, kanske till och med osannolikt, att de som arbetar i skolan inte med självklarhet omfattas av de toleransideal som postulerats. Åtminstone ger målen och visionerna tydliga indikationer för tolerans och solidaritet, vilket på samma gång säger något om vad som inte kan anses vara förenligt med uppdraget som lärare. Kanske kan Tommys lite tafatta försök att pra-

⁷⁶ Se Invandrarutredningens huvudtänkande SOU 1974:69, för en närmare redogörelse av de målsättningar som var vägledande för den mångkulturella politiken.

⁷⁷ Se Schierup & Ålund (1991) för en mer utvecklad kritik och analys av den mångkulturella politiken. Se även Borevi (2002) för en problematisering av dessa frågor.

⁷⁸ Ett exempel på detta är undervisning i svenska som andra-språk, som genom det sätt varpå denna undervisning organiseras lokalt riskerar att vidmakthålla ett sådant särskiljande mellan svenska elever respektive invandrarelever. Se till exempel (Gruber 2003) för en analys av hur denna undervisning organiserades i Centrumskolan.

⁷⁹ Normans resonemang om att rasism tenderar att uppfattas som ett ”osvenskt” beteende, kan förmodligen också tolkas som uttryck för att det i Sverige numera råder ett tydligt avståndstagande från den rasbiologi som kopplas samman med nazism (jfr Sawyer 2001, de los Reyes m fl 2003a).

ta om sig själv som privat person respektive lärare kan göras lite mer begriplig i skenet av detta. Arbetet som lärare är så tydligt omgärdat av visioner om en mångkulturell tolerans, att det närmast ter sig oförsvarbart att agera på ett annat sätt.

Philomena Essed (1996) som med utgångspunkt från en holländsk kontext diskuterar diskriminering och vardagsrasism, konstaterar att människor ofta reagerar med stark förvåning när frågan om diskriminering kommer på tal. Eftersom en stor del av den holländska befolkningen i allmänhet beskriver och uppfattar Holland som ett mycket tolerant land, tycks tanken på att det förekommer diskriminering mer eller mindre främmande för många, resonerar Essed. Idén om tolerans kan dock inte enbart kopplas samman med något oreserverat positivt, menar Essed, snarare måste denna idé förstås som betydligt mer komplex och problematisk än vad dess positiva framtoning först kan ge intryck av. Essed diskuterar vidare hur så gott som samtliga policyprogram rörande mottagandet av dem som invandrat, vare sig det handlar om assimilatoriska modeller, förespråkande av integration eller mångkulturalism, karaktäriseras av en gemensam sak, nämligen en upptagenhet av samt oro relaterad till föreställningar om kulturella eller etniska skillnader. Samtliga av dessa modeller lämnar lite utrymme för dem som invandrar att själva avgöra eller att på det hela taget påverka de villkor under vilka de önskar engagera sig i det samhälle till vilket de migrerat. Slutligen understryker Essed att inte någon av modellerna, inte heller den mångkulturella modellen, uppmärksammar problemet med diskriminering och rasism i tillräcklig utsträckning.

En självbild som krackelerar

Med hjälp av Esseds analys och med tanke på den starka idé om tolerans som varit vägledande för skolpolitiska ideal och visioner, kan kanske lärarnas tystnad och osäkerhet finna något av sin förklaring. För vad Nasrin verkar åstadkomma med sina protester mot filmen *Jalla, jalla* är att hon utmanar den toleranta självbild som Tommy och hans kolleger bekänner sig till. Hennes invändningar sätter fingret på toleransidealets problematiska punkt och den ojämlikhet som finns inbyggd i detta, där några intar rollen av att tolerera och på samma gång sätta ramarna för toleransen, medan andra tilldelas rollen av tolererad. Med detta vill jag föreslå att Tommys trevande försök att rätta till situationen och de övriga kollegernas tystnad möjligen signalerar en insikt om detta. Men att deras koncentration, i det efterspel som tar vid när eleverna lämnat rummet, som så ofta i skolan, återgår till att lösa det konkreta och överhängande problemet. Det vill säga att välja en film till temadagarna och att deras uppmärksamhet på Nasrins protester därmed också går förlorad. Istället förefaller situationen att reduceras till en fråga om val av film och att välja ”rätt” film, inte till det som Nasrins protester i en djupare mening kan tänkas handla om.

Något av den pinsamhet som spred sig i rummet efter Nasrins invändningar mot filmen, skildras också av Karin Norman (2004) i en empirisk studie där hon undersöker hur olikhet och samhörighet klassificeras i relation till betydelser av rasism. Norman återger i denna studie hur ställd en sfi-lärare blir när kursdeltagarna börjar fråga henne om varför svenskar beter sig så reserverat och avogt mot den invandrade befolkningen och sällan om ens någonsin talar med dem, än mindre bjuder dem hem till sig. Norman skildrar hur läraren, som stunden innan markerat sin tydliga avsky inför några "skinheads" fientliga agerande mot "latinamerikaner" bosatta på orten, som hon beskrivit som rasistiskt, nästan blir svarslös inför dessa frågor. Hon blir osäker på hur hon ska besvara dem och hennes försök att ge en förklaring mynnar ut i ett vagt resonemang om ekonomiskt dåliga tider och naturlig rädsla för främlingar. Ett liknande förhållningssätt noteras även av den norska antropologen Marianne Gullestad (2004), som menar att den norska majoritetsbefolkningen reagerar med skam, förlägenhet eller kraftfullt försvar när de upplever sig bli anklagade för rasism.

Normans och Gullestads skildringar av hur människor i den dominerande befolkningen reagerar när de konfronteras med påståenden som antyder att de kanske inte är så toleranta eller icke-rasistiska som självbilden säger, ger uppslag till en djupare förståelse av de reaktioner som följde på Nasrins protester. Om lärarna i linje med de politiska visioner och mål som omger deras uppdrag, ser sig själva som toleranta mångkulturalister, som icke-diskriminerande och solidariska med "invandrare", som står på "invandrarelevernas" sida, är det kanske något av denna självbild som inte bara ifrågasätts utan även får sig en rejäl törn av Nasrins tydliga och påstridiga invändning mot filmen. En tolkning som, enligt min mening, stärks av den lättnad som lärarna uttrycker efter att eleverna lämnat rummet. Det vill säga en lättnad över att Nasrin räddat dem från en än större fadäs än den de just blivit konfronterade med, där bilden av lärare som engagerade mångkulturalister hade kunnat krackelera i en betydligt mer svårhanterlig omfattning än nu, då det hela reducerades till en fråga om att byta ut en film mot en annan film.

I den affären handlar jag aldrig mer

Gunnel kommer in i personalrummet och slår sig ner i det soffhörn där några lärare och jag redan sitter med varsin kopp kaffe. Hon är uppriven och orden forsar ur henne när hon börjar berätta om Nimo, en av hennes elever, som ska börja sin prao i en affär nästa vecka. "Det var i alla fall tänkt så", som hon kort tillägger. Nimo har nyligen börjat i klassen efter att dessförinnan ha gått i en så kallad förberedelseklass. Med tanke på att Gunnel bedömer hennes kunskaper i svenska som rätt begränsade och dessutom upplever Nimo som ganska blyg, ville hon informera praoplat-

sen om detta. "Jag tänkte att det är bäst att förbereda personalen lite, så att dom inte reagerar konstigt på måndag när Nimo kommer dit" och tillfogar, "jag sa att även om hon är tyst och blyg, så är hon både ambitiös och artig". Gunnel fortsätter sin berättelse med hur hon avslutat samtalet med att säga att Nimo ibland bär dok. "Vet ni vad hon svarade på det?", Gunnel börjar imitera den kvinnliga expeditions snorkiga tonläge, "vi tycker inte att hon ska ha dok". Upprörd fortsätter hon:

Och vet ni jag bara kände hur det bubblade i mig, men tänkte jag, det är bäst att behärska sig, så jag fortsatte så lugnt jag kunde. Jag sa att det hjälper inte så mycket om vi tycker något, för det här har ju med flickans religion att göra.

Gunnel återger hur meningsutbytet med expediten trappats upp och hur expediten vidhållit att de inte ville ha en praolev som bar dok. "Gissa vad hon sa då?", Gunnel återtar den snorkiga rösten för att gestalta butiksbiträdets kommentar:

Vi skulle aldrig anställa någon med dok. Då blev jag så ilsken att jag fick bita mig i tungan. Det enda jag kom på att säga var att det även finns läkare som bär dok, jag kom inte på något annat. Tänkte att det skulle bräcka henne att det till och med finns läkare som bär dok, jag kom bara inte på något annat just då.

Gunnel är så upprörd att hon tappar orden. Jag som lyssnat till hennes berättelse har också hunnit bli upprörd vid det laget och inflikar "det är ju diskriminering". Det är som om mitt inpass får Gunnel att få fatt på orden igen, "just det, det är precis vad det är, diskriminering", utbrister hon och fortsätter:

Sen gick jag därifrån och tänkte att Nimo aldrig ska behöva gå dit. Vi måste helt enkelt ordna med en annan praoplats till henne och en sak är då säker, jag tänker aldrig mer gå till den affären och handla.

Kollegerna, som med stigande bestörtning lyssnat till Gunnels beskrivning av besöket på praoplatsen, är rörande eniga med henne, Nimo ska självklart inte behöva göra sin prao i den affären och bland sådana människor. De tänker för den delen inte heller handla något mer i den affären. Någon säger sig bli förvånad över att människor kan bete sig så illa och tillägger att hon trodde mänskligheten hade kommit längre än så.

Det råder ingen tvekan om lärarnas avståndstagande från expeditions fördomsfulla resonemang om huvudsjal. Inte heller finns det någon tveksamhet kring att de känner ett stort engagemang för Nimo och ser det som angeläget att förhindra att hon kommer till en praoplats som ger uttryck för

den här typen av åsikter. De är helt enkelt uppskakade över att någon kan resonera så som expediten gjorde och de är helt överens om att Nimo varken kan eller får tillåtas att gå till den praoplatsen. Till skillnad mot exemplet med Nasrins protester mot filmen *Jalla, jalla*, omges resonemanget denna gång varken av osäkerhet eller tystnad. Tvärtom vittnar deras resonemang om både handlingskraft och ett tydligt ställningstagande mot expeditens kommentarer, som i det samma talar för en övertygande antiracistisk hållning från lärarnas sida. Efter att Gunnel berättat om besöket på praoplatsen tar en diskussion vid mellan lärarna om hur de ska kunna ordna med en ny praoplats till Nimo. En plats där hon inte riskerar att råka ut för något sådant som Gunnel precis berättat om.

Inga, som också lyssnat till Gunnels skildring av praoplatsbesöket, kommenterar att skolans invandrarelever förmodligen ofta råkar ut för sådana här reaktioner. Betydligt oftare än vad skolans personal har en aning om, "dom bär på det utan att säga något", tillägger hon med allvarlig min. Inga föreslår att Nimo istället ska erbjudas en praoplats på en förskola som inte ligger så långt bort från skolan. Med tanke på att det "är så många invandrabarn där", menar hon att förskolan skulle kunna vara lämpligt och passa Nimo. Inga berättar om förskolan för sina kolleger och säger att "invandrarelever brukar bli väl mottagna och omhändertagna där". Hon försäkrar dessutom att ingen, varken personal eller barn skulle bry sig om Nimos dok.

Ingas motiv för att föreslå just denna förskola som en lämplig praoplats grundar sig i en omtanke om Nimo och att hon inte ska utsättas för rasistiska påhopp eller bemötas på ett diskriminerande sätt. Så ser även de andra kollegerna ser på saken. Vid sidan om detta finns ännu ett avgörande motiv för att föreslå just denna förskola som alternativ praoplats, nämligen att det är en förskola med många "invandrabarn". Enligt Ingas sätt att se bäddar detta för att Nimo ska känna sig mindre annorlunda eller utanför där, eftersom hon på förskolan befinner sig bland likar. Inga är övertygande i sin argumentering om att "invandrabarnen på förskolan kommer att vara snälla mot Nimo" och visa henne uppskattning. Vidare antar hon att Nimo själv kommer att trivas tillsammans med just dessa barn. De andra lärarna i soffgruppen som nickat instämmande till Ingas argumentering verkar tycka att det låter som ett bra förslag. Utöver detta tycks det inte heller bara vara barnen och deras handlande som anses borge för att en praoplacering på den aktuella förskolan ska bli lyckosam, även förskolans personal omtalas som van vid "sådana skillnader" och de skulle "aldrig säga något så hemskt som att Nimo inte får bära dok på förskolan", upprepar Inga sina argument.

Att eftersträva skydd mot ett rasistiskt samhälle

Utvecklingen av detta engagerade samtal mellan kollegerna kan analyseras på flera sätt, med tolkningar som går i olika riktningar. Ett första försök till tolkning kan göras med utgångspunkt från ett feministiskt perspektiv med fokus på "svarta" kvinnors livssituation i USA. I en artikel med rubriken *Two representative issues in contemporary sociological work on black women*, diskuterar sociologen Elizabeth Higginbotham (1982) problemet med att "svarta" kvinnor i forskningssammanhang ofta framställs som endera svaga och inadekvata i sitt handlande eller som "superkvinnor" och hur detta begränsar de positioner som görs tillgängliga för dessa kvinnor. Higginbotham menar vidare att dessa representationer måste förstås som präglade av det "vita" och dominerande samhällets perspektiv på "svarta" kvinnor, som i stor utsträckning bortser från att dessa kvinnor drabbas av såväl rasism som sexism.⁸⁰ Istället för en upptagenhet vid möjliga positioner, framhåller Higginbotham, vikten av att "svarta" kvinnor förstås i relation till de samhällsstrukturer som influerar och blir bestämmande för deras handlande. Det är nämligen först då som adekvata analyser av "svarta" kvinnors handlande möjliggörs, menar Higginbotham. Med avstamp i en sådan analys blir det, som hon understryker, möjligt att förklara att "svarta" män och kvinnor skadar varandra till följd av att de inte kan rå på eller förändra samhällets rasistiska strukturer. "Svarta" kvinnors handlande kommer då inte heller att framträda som enbart problematiskt, inadekvat eller fantastiskt, utan som förbundet med att de lever i ett både rasistiskt och sexistiskt samhälle. För att tydliggöra Higginbothams poäng, så tycks hon mena att "svarta" kvinnors val att leva i en relation präglad av förtryck och dominans, måste förstås i skenet av att deras relation med en "svart" man på samma gång erbjuder skydd mot ett samhälle präglat av rasism. Betoning ligger med andra ord på att den "svarta" gemenskapen trots allt erbjuder mer trygghet, än vad som syns vara möjligt utanför denna.

Utifrån Higginbotham kan Ingas rekommendation om praoplats – på en förskola med många "invandrabarn" – tolkas som en strategi vilken i första hand eftersträvar en praoplats som kan garantera Nimo trygghet. Det vill säga utgöra ett skydd mot diskriminerande kommentarer och handlingar, vilket Nimo uppenbart riskerar att utsättas för på andra praoplats. En barngrupp som domineras av "invandrabarn" antas dock erbjuda en gemenskap där Nimo inte behöver riskera att utsättas för ett obehagligt bemötande. Så även om placeringen på denna förskola sker som en konsekvens av ett rasistiskt samhälle så löper hon ingen risk att utsättas för detta i förskolan. I följd av detta kan lärarna också sägas vara inställda på att

⁸⁰ Higginbotham beskriver "svarta" kvinnors situation som en "double victimization" (1982:94), vilket relaterar till att de utsätts för både rasism och sexism.

prioritera en trygg miljö för Nimo, framför andra eventuella pedagogiska överväganden som kan vara kopplade till elevernas praoplaceringar.

Lärarnas resonemang och överväganden vad det gäller Nimo kan dock tolkas på fler sätt, som inte motsäger att lärarnas beslut att följa Ingas förslag vägleds av en omtanke om Nimo, men ändå tillför den diskussion som ligger till grund för denna lösning en något annan nyans.

Med blicken vänd mot andras agerande

Vad som också kan hävdas ta gestalt i lärarnas resonemang är att deras uppmärksamhet nästan uteslutande riktas mot expediten och hennes reaktion på Nimos klädsel, medan premisserna för deras eget resonemang om lämpligheten att göra prao på en förskola med ”många invandrarbarn” inte blir riktigt klarlagda. Jag menar att det som lärarna inte verkar se i sitt engagemang för Nimo och i sin iver att skydda henne från den hemska expediten är att även de i sin diskussion, om än från andra utgångspunkter och med andra avsikter, riskerar att göra problem av samma sak, nämligen att Nimo bär sjal. Jag menar att även lärarna tycks uppmärksamma Nimo som annorlunda och avvikande i relation till ”svenska” elever och att deras resonemang därmed kan hävdas utgöra en pendang till expeditens hårt kritiserade ståndpunkter. Visserligen bär deras resonemang inga spår av det kraftfulla avvisande som expediten gjorde sig skyldig till, tvärtom speglar deras samtal en tydlig omtanke om Nimo. Men inte desto mindre framställs Nimo som annorlunda i så väl expeditens som lärarnas diskussion och det görs i relation till att hon inte identifieras som svensk och till hennes klädsel och att detta är något som ska åtgärdas på ett eller annat sätt. Utifrån de skillnader hon blir behäftad med bemöts hon på ett särskilt sätt och det gör att hon inte uppfattas passa in i en ”svensk” affär och kanske inte heller i en förskola där inte merparten av barnen identifieras som invandrare. Expeditens strategi är att inte tillåta Nimo att bära sjal i butiken, medan lärarnas strategi snarare handlar om att placera henne bland andra ”invandrare”, för att därmed försöka göra Nimos annorlundahet mindre iögonfallande.

Det problem som både expediten och lärarna försöker manövrera kan i viss mån sägas handla om samma sak, nämligen att hantera den skillnad som en klädsel i sjal förknippas med. Olikhet och likhet relateras till distinktionen svensk respektive invandrare och genom en placering på en förskola med många ”invandrarbarn”, tänks Nimo bli sammanförd med andra barn som också de tillskrivs en annorlundahet. På en förskola med många ”invandrarbarn” antas hon bli mindre annorlunda eller åtminstone en i mängden av annorlunda individer och därmed i mindre omfattning uppmärksammas som en annorlunda person.

Precis som vi är de vana vid skillnader

En annan aspekt som tillmäts betydelse i lärarnas avvägningar om lämplig praoplats för Nimo handlar om att de som arbetar inom barnomsorgen, precis som skolans personal, uppfattas vara vana vid olikheter av detta slag. I följd av detta antas de vara toleranta mot den skillnad som Nimo personifierar. Ingen av lärarna tror att förskolepersonalen någonsin skulle kommentera Nimos själ på ett kränkande sätt. Både förskolan och skolan gestaltas här som en slags skyddad zon mot den diskriminering som förekommer i många andra sammanhang och på många andra platser i samhället. För att uttrycka saken i lite mer generaliserande termer så riskerar barn i förskolan och elever i skolan, enligt lärarnas resonemang, knappast att utsättas för ett bemötande liknande det som expediten gjorde sig skyldig till. I alla fall inte från den personal som arbetar på dessa institutioner. Diskriminering och intolerans tycks istället lokaliseras till andra platser och sammanhang än till skola och barnomsorg (jfr Sawyer 2001, Norman 2004).

På snarlika sätt som i exemplet med Nasrins protester mot filmen *Jalla, jalla*, syns lärarna alltså ha svårt att problematisera sitt eget handlande. Utifrån det resonemang jag förde i inledningskapitlet om institutionalisering och common-sense kunskap, visar detta hur deras handlande inte är åtkomligt för reflektion. Deras resonemang och beslut kring Nimo ter sig snarare fullt logiskt i sammanhanget.

Ett misslyckat studiebesök

Det är dock inte bara så att skolpersonalen ser sig själva som toleranta individer, de har i uppdrag att förmedla ett sådant bemötande till skolans elever. Realiserandet av denna uppgift inriktas ofta mot att, som jag redan visat, ge information och kunskap om ”andra kulturer”. Det är kring detta som följande illustration kretsar, som jag hämtat från skolans arrangemang av ”mångkulturella” temadagar.

Några dagar efter de mångkulturella temadagarnas genomförande har jag sällskap med Lena som är lärare i ett av skolans andra tre arbetslag. Jag frågar henne hur temat gått av stapeln i ”hennes lag” varpå hon börjar berätta om ett moskébesök hon gjort tillsammans med en grupp elever och lärare, som tyvärr ”kändes misslyckat efteråt”, som hon formulerar saken.

Eleverna fick välja mellan tre studiebesök och trettio valde moskébesöket. Vi var fem lärare som gick med, tänkte att det är bäst att ladda upp ordentligt. Det var Britt som hade ordnat med studiebesöket, hon har gjort flera såna förut och tycker att de fungerar bra. Det brukar vara en imam från Bosnien som tar emot och han har varit väldigt bra och vidsynt i sitt sätt att

prata om islam. Men samma morgon som vi skulle iväg fick Britt klart för sig att det inte var han som skulle ta emot oss, utan en annan imam och det blev inte alls bra. Det blev verkligen jätteknepigt! Han var nästan som en fundamentalist och pratade väldigt mycket om mannens överlägsenhet i förhållande till kvinnan. Han menade att mannen står närmast Gud och därför också ska stå för ordningen i familjen och hushållet. Jag såg hur upprörda tjejerna i nian blev, men det gick ju inte att diskutera, om någon försökte ifrågasätta honom blev han bara ännu värre i det han sa. Så det där studiebesöket bidrog nog bara till att bekräfta deras (elevernas) fördomar mot islam och inte tvärtom. En del blev nog också lite besvikna över att det inte var en riktig moské, utan bara en vanlig källarlokal.

När Lena berättat färdigt om studiebesöket undrar jag om lärarna har pratat något mer med eleverna om besöket i moskén, om de har diskuterat med dem efteråt om vad som blev sagt där och i så fall hur. Lena säger att tjejerna i nian har nämnt att de velat prata mer om det, men att det varit svårt att få till en lämplig tid eftersom eleverna går i olika klasser, dessutom har niorna haft en praoperiod då dom inte alls har varit i skolan. Men tillägger hon, ”det vore säkert bra att diskutera besöket med eleverna och vad som sagts där”.

Ambitionen som jag läser in i Lenas berättelse om besöket i moskén handlar om en strävan från skolans sida att försöka ge eleverna en mer nyanserad bild av troende muslimer, än den som ofta framförs i framförallt media och den allmänna samhällsdebatten. Lärarnas förväntan och syfte med studiebesöket var att imamen från Bosnien skulle presentera en sådan mer modest bild av islam och praktiserande muslimer. Bilden som fördes fram om muslimer och islam blev dock snarare av det slag som Lena och hennes kolleger önskat minimera och motverka med hjälp av just studiebesöket och det är i detta avseende som moskébesöket blivit misslyckat, enligt Lena. Därför tycks de även helst av allt vilja lämna det hela bakom sig.

När jag några veckor senare återvänder till händelsen genom att fråga Lena hur det gått med ”eftersnacket” från moskébesöket, berättar hon att lärarna inte tagit upp ämnet till vidare diskussion, vilket hon kommenterar så här:

Egentligen vet man ju inte hur eleverna tar sånt här, det kanske mest är vi vuxna som reagerar. Det är mycket som rinner av eleverna, dom bryr sig inte alltid så mycket som man kan tro.

Med ambition att motverka fördomar

Vad är det som gestaltas i denna händelse, utöver att den kringgås med ett undvikande? Varför ser Lena och hennes kolleger studiebesöket som ett misslyckande? Och kring vad ska toleransen egentligen etableras? Essed

(1996) pekar på fyra argument som ofta görs gällande i diskussioner som rör relevansen av information om "kulturskillnader" för att därigenom också motverka fördomar. Det första av dessa argument handlar om att brist på information om "de andra" leder till fördomar. Det andra argumentet förklarar att fördomar beror på intolerans, vilket leder vidare till nästa argument som gör gällande att intolerans leder till konflikter. Det sista och fjärde argumentet handlar om att konflikter kan undvikas genom en ömsesidig förståelse av kulturell bakgrund. Det cirkelresonemang som dessa argument utgör liknar i mångt och mycket skolpersonalens syn på saken.⁸¹ De talade sällan i termer av rasism utan såg det i första hand som en fråga om fördomar och attityder (jfr Sewell 1997, Gillborn 1995). Det var via kunskap om andra kulturer, förstådda som mer eller mindre statiska och oföränderliga, som ett underlag för goda attityder skulle grundläggas hos eleverna, vilket i sin tur tänktes motverka fördomar mot invandrare. Magnus Persson (2005) noterar att det är ett traditionellt upplysningsarbete som antas utgöra grundreceptet mot diskriminering och rasism och det är utifrån denna tanke som planeringen av moskébesöket tar sitt avstamp.⁸²

Intressant med moskébesöket är att det så tydligt illustrerar inte bara vad som kan anses vara en godtagbar islam, utan även hur lärarna påtar sig rollen att avgöra vad som kan anses vara rimliga islamska ståndpunkter. Utan närmare reflektion sätter skolans personal gränserna för vad som anses vara en "bra och vidsynt" islam, vilket i det samma ger en bild av vad som bedöms vara en trångsynt och icke önskvärd islam och därmed markerar vad som är att anse som rätt och riktigt (jfr Runfors 2003). Imamen från Bosnien tillskrivs ett utövande av sin religion som lärarna önskar skapa tolerans inför, medan den imam som kom att ta hand om studiebesöket uppenbart inte omfattas av denna tolerans. Det han förmedlar blir istället fel, enligt den måttstock för acceptans som skolan verkar från, varmed ett från början lovande studiebesök förvandlas till ett misslyckat sådant.

⁸¹ Tankegångar som dessa genomsyrar även slutrapporten från Kommissionen mot rasism och främlingsfientlighet (SOU 1989:13). Med utgångspunkt från fallet Sjöbo som var högaktuellt vid den tidpunkten, understryks i denna utredning betydelsen av kunskap och information för att motverka främlingsfientlighet. Grogrunden för rasism sägs i detta dokument utgöras av okunnighet, rädsla för det okända och bristande solidaritet (ibid:13).

⁸² Ehn (1986) menar att vissa, vad han definierar som, kulturdrag förefaller vara lättare att acceptera för "svenskarna". Däribland religion som enligt Ehn ofta uppfattas som "kulturellare" än något annat (ibid:20). Frånsett att Ehns analys har en del år på nacken och att det inte med självklarhet går att dra samma slutsats idag, menar jag att hans analys fångar en intressant aspekt som handlar om lärarnas val och prioritering av vad som ses vara angeläget att lyfta fram och visa upp i samband med så kallade mångkulturella arrangemang, som även i detta fall fokuseras till religion och mynnar ut i ett studiebesök i en moské.

Elevernas attityder och fördomar i skolpersonalens blickfång

Utifrån de empiriska exempel jag hittills redogjort för verkar det rimligt att föreslå att när skolpersonalens uppmärksamhet gällande tolerans och/eller rasism inte vänds mot människorna i det omgivande samhälle – som i fallet med Nimo – vänds den istället mot eleverna, i så måtto att det är elevernas attityder och fördomar som står i blickfånget för uppmärksamheten. Det är eleverna som tillskrivs potentiella fördomar och problematiska attityder gentemot ”invandrare”. Lena befarar till exempel att moskébesöket och mötet med imamen bekräftat eleverna i deras fördomar mot muslimer. Självfallet måste också en sådan farhåga tas på allvar från skolans sida. Men vad som utöver detta ter sig intressant i samtalet med Lena är att det så gott som uteslutande kretsar kring skolans elever och detta utifrån antaganden om att det är skolans elever som bär på en rad fördomar. Om inte direkt påtagliga så i alla fall slumrande, eller som något eleverna ”har med sig hemifrån” och att det är dessa fördomar som måste stävjas. Att det i första hand är eleverna och inte skolans personal som tillskrivs intolerans eller rasistiska tendenser ger även nästa illustration ett typiskt exempel på.

Sitter tillsammans med några lärare och småpratar i personalrummet när Petra, en av de nya lärarstudenterna, tar upp att hon tycker Centrumskolan verkar vara en så bra skola och att eleverna är så trevliga, vilket hon utvecklar så här:

Jag trodde det skulle vara mycket rasism på skolan eftersom det är så många invandrarelever som går här. Det är ju vad man jämt får höra om såna skolor, att det blir bråk mellan dom svenska eleverna och invandrarleverna. Men här är det ju väldigt lugnt tycker jag och hitintills har jag nog inte sett en enda sådan konflikt.

När Petra tystnar noterar jag hur nöjda, för att inte säga glada, lärarna verkar över detta uttalande, med stolta leenden tar de emot det omdöme Petra precis levererat. Tina, en av de närvarande lärarna, kommenterar Petras berömmande ord med ett ”det är roligt att höra”. Därefter berättar hon att det nog inte alltid varit så och att man för ett antal år sedan upplevde sig ha rätt stora problem med konflikter mellan ”invandrare” och ”svenskar” på skolan, men att dessa avtagit betydligt under senare år. En av de viktiga orsakerna till denna förändring är enligt Tina att eleverna från Centrum- respektive Ekenområdet numera ”blandas” i klasserna när de börjar sjuan. ”Just det”, fyller någon annan i, ”att blanda klasserna är jätteviktigt för att motverka rasism”.

Vad som visas är att rasistiska handlingar på ett tämligen oreflekterat sätt tillskrivs skolans elever. Exemplet låter också ana att lärarna inte bara tycks se det som sin uppgift att göra eleverna till icke-rasister, utan även

ser det som sin förtjänst när eleverna inte betar sig kränkande mot varandra. Som illustrationen låter förstå är det skolans personal som tar åt sig äran när Petra berömmar eleverna för deras uppträdande mot varandra. Förmodligen för att elevernas beteende uppfattas vara ett resultat av skolans insatser att skapa tolerans och förståelse mellan eleverna. I detta vänds dock lärarnas uppmärksamhet återkommande bort från det egna agerandet, med följd att reflektioner över det egna handlandet och de antaganden som detta vilar i uteblir.

Vid sidan om att motsättningar mellan ”invandrare” och ”svenskar” uppfattas som en mer eller mindre naturlig motsättning, är det också sålående att ”svenskheten” inte problematiseras, eller ens blir föremål för närmare tolkningar från skolpersonalens sida. Det är tydligt att Petra föreställer sig att rasism är relaterad till förekomsten av ”invandrarelever”, vilket också kopplas till deras antal och att risken för rasism uppfattas öka med antalet invandrarelever. En skola med få invandrarelever behöver enligt en sådan logik knappast bekymra sig för ett problem som rasism, eftersom det inte ter sig särskilt troligt att det uppstår där – ett resonemang jag avser att utveckla närmare mot slutet av detta kapitel.⁸³

En fråga om tid?

När den sociala verkligheten inte ligger i linje med den tolerans som skolan önskar förankra och utveckla hos eleverna verkar lärarna, som jag visat ovan, få svårigheter med att reflektera kring detta. Så skedde inte bara inom kollegiet utan även i umgänget med eleverna. I fallet med studiebesöket i moskén fick detta till följd att eleverna mer eller mindre hänvisades till sig själva vad det gäller möjliga funderingar och ställningstaganden i relation till detta besök. Avsikten är inte att klandra skolan och dess personal för detta. Precis som Norman (2004) menar jag att människor i sitt vardagliga handlande inte alltid är, eller ens förmår uppmärksamma den komplexitet och ambivalens som omger deras avvägningar, intentioner eller känslor.⁸⁴ Än mindre mäktar den enskilda individen med att överblicka alla oavsiktliga konsekvenser av sitt förfarande. Min avsikt är därför inte heller att i första hand påvisa en rad fel i den skolpraktik jag undersökt; vad jag däremot ser som angeläget är att försöka identifiera hur och varför skolpersonalens handlande får de utfall jag pekar på (jfr Gillborn 1995). Så vad jag vill upp-

⁸³ Möjligen är det också en idé liknande denna som kan spåras i Lange & Hedlunds (1998) statistikresultat från en studie av lärares subjektiva rapportering av etniskt relaterat våld. Deras resultat visar att de angivna problemen med vad Lange och Hedlund definierar som invandrarfientlighet och rasism, enligt lärarnas egna angivelser, ökar med andelen ”invandrarelever” i skolan. Det vill säga att konflikter och våld i större omfattning tycks definieras som etniskt ju fler de elever är som identifieras som invandrare.

⁸⁴ Se även Hastrup (2002).

märksamma med hjälp av denna händelse är att skolans personal uppenbart syns hamna i svårigheter när deras syn på tolerans inte samklingar med den mångfacetterade verklighet de ser framför sig och önskar hantera.

Pedagogen Elina Lahelma (2004), som undersökt konstruktioner av skillnader i relation till etnicitet och genus i skolan i Finland, noterar att även om lärarna i hennes material framhåller empati, tolerans och öppenhet som viktiga mål att uppnå genom sin undervisning, så diskuteras dessa frågor påfallande sällan – varken i relation till den undervisning som bedrivs i klasserna eller inom lärarkollegiet. Lärarna i Lahelmas studie motiverar detta med att det är svårt att planera i förväg för samtal som rör sådant som översitteri, mobbning och diskriminering. I stället görs detta till ämnen som förs på tal när de aktualiseras i klassrummet, vilket enligt Lahelmas studie främst verkar inträffa när eleverna stör lärarnas uppfattning om vad som kan betraktas som ett acceptabelt beteende i klassrummet, eller när de distraherar lärarens lektionsplanering. Därtill anger många lärare tidsbrist som skäl för att dessa frågor berörs i så pass begränsad omfattning. Ett argument som också är välbekant från mitt eget material.

Mycket i skolan förefaller att röra sig om tid. Inte minst var tid ett återkommande inslag i de samtal som fördes mellan lärarna, som i stor utsträckning handlade om att hinna med, att inte hinna med, att göra vid en annan tidpunkt än just nu, att använda tiden väl eller att följa den tid som skolschemat anger.⁸⁵ Tidigare har jag försökt visa hur skolans personal utför sitt uppdrag i enlighet med rutiner och regler, som gör det viktigt att följa den planering som görs upp för undervisningen. Frågan är vilken betydelse tidsaspekten och rutiner kan tillskrivas och hur pass avgörande detta kan anses vara för att frågor om det som rör mobbning och diskriminering uppmärksammas i den begränsade omfattning som Lahelmas studie pekar mot.⁸⁶ Eller handlar det även om svårigheten att hantera en komplex social verklighet och att tydliggöra den sociala position utifrån vilken man själv handlar? Enligt Tony Sewell (1997) är det framförallt i aspekter av det sena-

⁸⁵ Se Westlund (1996) som i en studie av skolbarns upplevelser av tid och hur de relaterar till tid i skolan, analyserar skolans starka tidsstruktur. Se även Lundgren (2000) för en diskussion om hur det mesta i skolan utgår från tidliga enheter, "[D]agarna är förutbestämda och på minuten inrutade, och huset är i sig självt gjort för en sådan ordning." (ibid:45)

⁸⁶ Se även Öhrn (2000) som utifrån observationer och intervjuer i skolan konstaterar att problem som är kopplade till ordning och disciplin, såsom regelbrott, bråkighet och högljuddhet, ofta hanteras öppet och direkt under lektionstid och i klassrummet. Medan problem som är relaterade till elevers bristande tillhörighet, samarbetssvårigheter, ensamhet och oro, snarare tenderar att hanteras i smågrupper tillsammans med läraren. Den slutsats Öhrn drar från sina iakttagelser är att elever ges få möjligheter att under lektionstid utveckla strategier för att hantera sådant som är förbundet med en uteslutningsproblematik. Öhrn menar i följd av detta att det sker en marginalisering av det som kan anses vara knutet till ett allmänt och gemensamt ansvarstagande i skolan.

re slaget som en närmare förklaring till lärares handlande möjliggörs. Sewells resonemang motsäger dock inte rutiners betydelse för de problem jag diskuterar här, däremot kan de sägas bidra till att vidga perspektivet något. Sewell menar nämligen att lärarpersonalen identifierar sig så pass mycket med skolans uppdrag att de som en effekt av detta inte bara tenderar att försvara sitt agerande med hänvisning till detta uppdrag, de verkar inte heller se vad som sker i försvaret av denna självbild. Resonemanget utvecklas av en annan brittisk skolforskare, Maud Blair (2001), när hon gör gällande att lärare sällan uppmuntras att reflektera över sin egen position och hur denna inverkar på deras handlande. Detta utgör, i kombination med att varken den statliga skolpolitiken eller utbildningen av blivande lärare erbjuder verktyg till normförändring, enligt Blair ett stort hinder för lärare att se hur skolan bidrar till diskriminering och orättvisa.

Toleransens skiljelinjer

Hittills har jag undersökt hur skolpersonalens idé om tolerans tycks utsluta rasism och hur laddat det kan bli om någon, så som i fallet med Nasrin, ifrågasätter ett handlande som uppfattas vara uttryck för tolerans eller toleranta intentioner gentemot eleverna. Jag har också försökt visa hur lärarnas handlande å ena sidan vittnar om en tydlig ställning mot rasism, men att deras handlande som toleransens företrädare å andra sidan också präglas av en rad oreflekterade ställningstaganden. Utöver detta har jag satt fokus på att det toleransprojekt som tog form i Centrumskolan bygger på en idé om att det framförallt är ”svenskar” som accepterar och tolererar ”invandrare” och hur detta skapar en upptagenhet kring dem som ska tolereras, medan det ”vi” som tolererar förblir tämligen oproblematiserat. För att återknyta till Hastrup (2002) så talar min analys för att den praktik som utvecklas utifrån sådana premisser nästan ofrånkomligt mynnar ut i dels en objektivisering, dels en underordning av dem som ska tolereras. Med andra ord utgår toleransens gränser och ramar från dem som påtar sig att tolerera, medan de som tolereras varken tillfrågas eller görs delaktiga i det toleransprojekt som formeras. Varmed de relationer som utvecklas från detta även kommer att präglas av ojämlikhet.

Om gränsen för vad som kunde anses falla inom toleransens gränser vanligtvis uttrycktes i försiktiga ordalag, som i samband med moskébesöket, så fanns det även sammanhang då toleransens rämärken markerades betydligt mer öppet och direkt. Inte bara med tonfall, blickar och miner, utan i direkta och tydliga ordalag och det är detta som jag kommer att diskutera i kapitlets avslutande del.

Man ser ju tydligt vem som är rom

Jag tillbringar morgonlektionen hos Solvig och Hanna som ansvarar för skolans specialundervisning. Denna undervisning bedrivs i några mindre grupprum och är placerad lite vid sidan om skolans övriga undervisnings-salar. Det är en ovanligt lugn morgon, endast tre elever är där. Klas från 8c sitter vid det runda bordet som är placerat i mitten av grupprummet. Härifrån har han god uppsikt över vad som försiggår i lokalerna och kan följa vem som kommer och lämnar rummet. Hanna säger till Klas att han ska sitta mer för sig själv för att kunna koncentrera sig på de svenskuppgifter han ska arbeta med, men han envisas med att sitta vid det runda bordet. Bakom en av rummets skärmar sitter Leo från 9e och tuggar på en pennstump. Leo vill inte vara här idag, än mindre vill han arbeta med något. Han tjar om att få spela memory, men Solvig säger nej till det. Efter en stund utlovar hon dock att det kanske kan bli lite memory mot slutet av lektionen om Leo först jobbar undan med sin matte. I rummet intill sitter Dilfa och arbetar med svenskövningar. Hon har några kopierade arbetsblad från en lärobok i svenska för nybörjare och tränar på korta och långa vokaler. Dörren in till Dilfa står på glänt och Solvig håller ett öga mot rummet, så att hon kan fånga Dulfas blick eller gester när hon kallar på uppmärksamhet för att få hjälp. Solvig berättar för mig att Dilfa tillbringar större delen av sin skoltid i specialundervisningen.

När det blir dags för förmiddagsrasten slår jag följe med Solvig, vi samtalar intensivt med varandra medan vi passerar den larmande korridoren på väg mot personalrummet. När vi kommer fram till dörren som leder in till personalrummet vänder Solvig sig om, några meter bakom oss står Dilfa och jag inser att hon följt oss genom korridoren utan att jag lagt märke till detta. Hennes uppenbarelse utstrålar ensamhet. Med en röst som jag har svårt att bestämma huruvida den utstrålar stram vänlighet eller om den signalerar en återhållen frustration, vänder sig Solvig till Dilfa med orden:

Så Dilfa, jag måste få i mig en kopp kaffe nu. Du får försöka hitta någon som du kan umgås med på rasten. Vi ses när lektionen börjar igen!

Det budskap Solvig för fram är emellertid tydligt och bestämt och framstår inte som förhandlingsbart. Dilfa vänder stillsamt om och börjar gå ner mot vimlet i korridoren. Hennes sorgsna blick dröjer sig kvar på näthinnan och jag känner mig illa till mods när jag sitter med min kaffekopp i personalrummets surr. Dilfa ska tillbringa en lång rast, förmodligen ensam och övergiven i en korridor där andra elever, i alla fall som det verkar, tjar runt med kompisar och umgås intensivt med varandra. Som om Solvig anar mina tankar börjar hon berätta och hennes berättelse bekräftar inte bara mina tankar om Dulfas ensamhet, den intygar också en utsatthet.

Det är inte lätt att vara ensam och det är förstås synd om henne. Hon säger att hon blir retad för sin klädsel. Samtidigt kan man ju inte låta bli att

förstå det när man ser hur hon klär sig. Det är särskilt flickornas klädsel som det blir problem med. Man ser ju tydligt vem som är rom. Jag har försökt säga till henne att hon ska titta på hur dom andra tjejerna i skolan klär sig och försöka klä sig som dom. Att hon inte ska klä sig som om hon ska på fest när hon ska gå till skolan, utan mer som dom andra (tystnar). Frågan är ju om man ska satsa på kunskaper eller i första hand hjälpa dom att anpassa sig till det svenska samhället.

Solvig ger inte intryck av att vara särskilt upprörd när hon säger detta. Inte heller far hon ut i starka ord för att understryka sina tankar. Hennes resonemang framstår tvärsom som ett avskalat och nyktert konstaterande, som avslutas med ett litet leende där jag läser in "ja det finns inte så mycket att göra när de envisas med att vara så olika". En känsla av obehag griper tag i mig och jag lyckas inte formulera en endaste kommentar eller följdfråga. När rasten är slut återvänder vi till lektionen. När vi kommer fram till klassrumsdörren står Dilfa där och väntar på oss.

Ett eget ansvar för det som händer

Även om de som arbetade i skolan ofta talade om betydelsen av att visa tolerans och förståelse för elevernas olikheter, blottlägger denna händelse att toleransen också har sina gränser. Precis som imamen tycks även Dilfa överskrida denna gräns.

Vad som enligt Solvigs resonemang utgör problemet är Dulfas klädsel, för att vara mer precis "romers" klädsel och kanske i synnerhet flickornas. Det är i alla fall detta som Solvig lyfter fram som orsak och förklaring till Dulfas ensamhet och utanförskap i skolan, att hennes klädsel förklarar varför hon inte har några kamrater. Solvigs argumentering upptas av tanken att Dilfa borde ändra sin klädsel för att framstå som mindre avvikande och annorlunda i relation till skolans andra tjejer. Det underförstådda budskapet förmedlar att Dilfa själv ger upphov till det avståndstagande hon utsätts för. Hon "försöker inte smälta in" som en annan lärare beskrev situationen. Enligt detta sätt att se ansträngde sig Dilfa inte tillräckligt. Om hon bara inte envisades med att klä sig som hon gjorde skulle hennes situation kanske kunna te sig på ett annat vis. Så länge hon valde att inte tona ner det som uppfattades vara uttryck för "hennes romska kultur", skulle det dock med stor sannolikhet bli svårt för henne att få acceptans från skolans elever, att bli insläppt och göras delaktig i en kamratkrets.

Analysen låter sig utvecklas med hjälp av en intervjustudie som Peter Hervik (2004b) genomfört i Danmark, i vilken han undersöker den dominerande danska befolkningens konstruktioner av "främlingen". Ett intressant bidrag från denna studie är att informanterna som Hervik talat med tenderar att uppfatta diskriminering och rasism som en mer eller mindre naturlig reaktion, relaterad till den provokation som den invandrade befolkningens

beteende uppfattas utsätta dem för. Vad studien således lyfter fram är att skillnader som anses vara besvärliga och/eller synliga upplevs som särskilt tålamodsprövande av majoritetsbefolkningen och att det i följd av detta även ses självklart med (mot)reaktioner när det upplevs bli för mycket av sådana skillnader. Enligt de intervjuade informanternas resonemang är det alltså "invandrarna" själva som i stor utsträckning både bidrar till och framkallar de diskriminerande reaktioner som de utsätts för och detta eftersom de uppfattas provocera den danska majoritetsbefolkningens tålamod. Herviks poäng är den omvandling som görs av problemet, att så kallade infödda danskar förnekar eller i varje fall inte ser den diskriminerande dimensionen som genomsyrar deras ståndpunkter. Istället beskriver de sitt eget förhållningssätt som en given reaktion med tanke på de påfrestningar som "invandrares avvikande kultur" utsätter dem för. Utöver att en hållning som denna reducerar problemet till en fråga om hur mycket kulturell avvikelse majoritetsbefolkningen kan tänkas tolerera och klara av, osynliggörs därmed även den diskriminering som följer med detta.

För att försöka överföra den logik som blottläggs i Herviks analys till mina iakttagelser i Centrumskolan skulle det alltså knappast förekomma någon etnisk diskriminering i landets skolor om det inte fanns några "invandrarelever" där. Möjligen är det något av detta som Petra förmedlar när hon säger sig bli förvånad över att det är så lite konflikter mellan invandrare och svenskar i skolan. Det vill säga att det är "invandrareleverna" som väcker rasistiska reaktioner hos skolans "svenska" elever och att den risken ökar med antalet "invandrarelever".

Liknande idéer återfinns i Runfors (2003) studie, i redogörelser som berättar om hur de boende i de områden Runfors studerat sade sig vara trötta på invandrare som inte rättar sig efter reglerna. Eller när lärarna hon talat med gav uttryck för att det fanns en "invandrartrötthet" i de områden där de var verksamma och att de för "invandrarbarnens bästa" därför försökte lära dem hur de skulle bete sig för att "svenskar" inte skulle reta sig på dem (ibid:92).⁸⁷

Det är invandrare som individer, som via sitt handlande eller sin närvaro uppfattas generera rasism. Därmed förefaller inte heller rasism vara något som förstås i relation till samhället och dess maktstrukturer. Resonemang om diskriminering och rasism verkar inte heller problematisera "det svenska", eller att ställa rasism i relation till "svenskheter".

Tolerans i relation till vem och vad?

I kontrast till flera av mina tidigare exempel omges de bekymmer som knyts till Dilfa inte av någon besvärande eller pinsam tystnad. Istället for-

⁸⁷ Empiriska exempel liknande detta visar även Ehn (1986) på.

muleras problemen i ordalag som inte tvekar inför hur avvikande och besvärliga "romska" elever anses vara. Elever identifierade som romer särskiljdes från kategorin "invandrarelever".⁸⁸ Vanligtvis omtalades de som en specifik grupp av elever som skiljer sig från de flesta andra av skolans elever. Tidigare har jag diskuterat hur dessa elever uppfattades vara mer problematiska än några andra elever, att de sågs som markant mindre framgångsrika i skolarbetet än andra elever och som svåra att prata tillrätta och hur dessa problem hanterades med hjälp av så kallade romska lärarassistenter. Därtill omtalades dessa elever som opålitliga och att man som lärare aldrig kan vara säker på att de talar sanning.⁸⁹ Diskussioner rörande dessa elever och deras föräldrar förmedlade, kort sagt, en påfallande misstro från skolans sida, som inte sällan åtföljdes av höjda ögonbryn och syrliga kommentarer.

Utifrån de empiriska fall jag diskuterat i detta kapitel tydliggörs att Nimos själ inte bara finner acceptans hos lärarna, utan även kraftfullt försvaras mot en kränkande omgivning. Dillas klädsel görs däremot till ett problem, som enligt Solvigs resonemang förklarar Dillas ensamhet och på samma gång framställer hennes utanförskap som på sätt och vis självförvållat. Lärarnas omsorg om Nimo har stänk av att det är synd om henne, som inte har någon motsvarighet i relation till Dilfa. "Det är inte så lätt att komma från en hydda i Somalia till vårt moderna land" som någon sa om Nimo i ett annat sammanhang. Kommentarer om att det är "synd om invandrareleverna" var det som emellanåt föreföll väcka ett särskilt engagemang för dessa elever hos skolpersonalen. Däremot hörde jag sällan någon säga att det var synd om en "romsk" elev, det var inte riktigt den typen av omsorg som riktades mot dessa elever. Uppmärksamheten mot dessa elever handlade snarare om kritiska synpunkter på deras beteende, som jag kommer att diskutera närmare i nästa kapitel.

Varför fick inte Dilfa acceptans för sin klädsel när Nimo fick det? Hur blir det möjligt att förstå lärarnas bemötande, som omväxlande präglas av vad jag vill definiera som en anti-rasistisk hållning och en assimilatorisk sådan? Fragment till ett svar på denna fråga finns sedan tidigare i min redogörelse av dessa specifika exempel, men för att knyta ihop resonemangen så menar jag att den annorlunda som "romska" elever sammanfördes med i Centrumskolan kan finna en del av sin förklaring i att de uppfattas störa skolans ordning i större grad än många andra elever. De upplevdes inte ens följa de mest elementära reglerna som gäller för skolan, såsom

⁸⁸ Jämför Rodell Olgac (2006) som för en diskussion om att romer inte betraktas som en minoritet, utan snarare ses som en invandrargrupp eller undergrupp till andra nationaliteter.

⁸⁹ Beskrivningar som dessa bildar även en historisk kontinuitet, där "romer" i såväl skönlitterära som vetenskapliga texter framställts som farliga, kriminella, exotiska och respektlösa, se till exempel Rodell Olgac (2006), Catomeris (2004) och Arnstberg (1998).

att vara närvarande, följa tider och ha skolmaterial med sig till lektionerna. Det är det som stör skolan som blir definierat som ett problem, som Sverker klagade när han jämförde elever från Eken och Centrum.

Liknande mönster uppmärksammas av flera brittiska skolforskare (se t ex Mac an Ghaill 1988, 1994, Sewell 1997, Gillborn 1990) som konstaterar att "svarta" elever generellt blir föremål för betydligt fler disciplinåtgärder i skolan än "asiatiska" elever, vilka snarare bemöts med respekt för sin kultur. Enligt bland annat Mac an Ghaill (1988, 1994) kan detta inte enbart förstås i relation till att kulturella skillnader värderas olika, det måste även ses i skenet av skolans institutionella sammanhang och uppdrag kopplat till att, som i detta fall, "afro-karibiska" killar i större utsträckning än "asiatiska" killar upplevs utmana skolans auktoritet och ordning. Mac an Ghaill understryker dock att killarnas beteende bör tolkas som en anpassning till lärarnas stereotypa förväntningar på lågpresterande "afro-karibiska" elever respektive högpresterande "asiatiska" elever.

Den toleranspraktik jag försökt klarlägga i detta kapitel blir som Essed (1996) noterar, bitvis svår att motsätta sig eftersom det vilar något oantastligt över den, relaterat till tankar om solidaritet och rättvisa. Dess aktörer är inte bara välmenande, vanligtvis är de helt övertygade om toleransens positiva värde och att de verkligen gör det rätta. Toleransens ambivalenser och motsägelser var inte heller vid varje specifikt tillfälle helt uppenbara i sina uttryck. Samtidigt ger analysen en problematisk bild av det toleransprojekt som tog form i Centrums skolan, genom att det på flera sätt tyckts producera just det som det är tänkt att överbrygga, nämligen ett särskiljande mellan eleverna.

Med denna analys av hur skolpersonalens toleransambitioner opererar i den dagliga skolpraktiken läggs ännu en pusselbit i förståelsen av hur skolan skapar och upprätthåller skillnader. Framförallt med fokus på hur elever urskiljs som svenskar respektive invandrare, men också romer. Sedan tidigare har jag visat att dessa kategorier inte är entydiga, utan istället måste förstås som varierande och produkter av ett komplext samspel. I nästa kapitel går jag vidare med analysen av denna komplexitet genom att undersöka hur konstruktioner av etnicitet rymmer föreställningar om kön.

Kapitel 7

ETNICITET OCH KÖN TVINNANS SAMMAN

Berit, Stine och jag sitter vid det ovala bordet i personalrummet och äter vår medhavda lunch. Stine berättar för Berit att en av hennes klasser i årskurs nio precis har börjat läsa Liza Marklunds bok Gömda. Hon beskriver hur bra det fungerat hitintills, att alla elever kommit igång med läsningen, vilket även gäller de "lässvaga". Stine tror att det beror på att eleverna uppfattar boken som spännande och lättläst, att det inte är svårt att fångas av boken. Berit instämmer, det brukar inte vara särskilt svårt att få så gott som samtliga elever att läsa just den boken. Hon konstaterar att under de år hon använt Gömda som "läsbok" har den alltid fungerat bra. Stine fortsätter samtalen med att säga att hon själv läste ut boken på två kvällar. Hon hade bara inte kunna lägga ifrån sig den, eftersom den är så spännande. Men den är också "otäck" lägger hon till, "tänk att det bara kan bli så". Berit kontrar med att boken passar bra att ha i nian, inte minst med tanke på flickorna. "Det kan få dem att förstå hur det kan bli", som hon säger. Jag börjar ana en upprördhet hos Berit som fortsätter, "dom är så blåögda och naiva, faller för dom mörka ögonen, men det kan ju också bli enorma kulturkrockar, men det tänker dom inte alls på då". Stine fyller i "ja fy så hemska han var, det var ju inget som kunde hejda honom och man har ju förstått att han inte är den ende".

Samtalet mellan Berit och Stine avspeglar att "invandrarmän" uppfattas som våldsamma, till och med mycket våldsamma. Liza Marklunds bok som deras samtal utgår från handlar om Mia som blir förälskad i en man som flytt till Sverige från Libanon och skildrar hur mannen efterhand blir våldsam och utsätter Mia för grov misshandel och förföljelse.⁹⁰ Berit låter förstå att hon känner ett ansvar för att uppmärksamma flickorna på de svårigheter och rentav faror som kan vara förenade med att inleda relationer med icke-svenska män. Vilka flickor ser hon framför sig och vilka menar hon behöver varskos? Enligt det resonemang som Berit och Stine för

⁹⁰ Boken är skriven av Liza Marklund tillsammans med bokens Mia (Maria Eriksson) och bygger på en "sann historia".

syns det särskilt vara "svenska flickor" som är i behov av varningarna. Det är en oro för "naiva svenska flickor", som inte inser de svårigheter och risker som kan vara förenade med att bli förälskad i en "invandrarman", som kommer till uttryck. En avvaktande, för att inte säga misstänksam hållning till konstellationen "svensk tjej" och "invandrarman" växer fram, där en förälskelse mellan en "svensk tjej" och "invandrarman" framstår som vansklig. Men hur ställer sig då detta i relation till flickor i allmänhet och till flickor identifierade som icke-svenska? Utgör "invandrar mannen" ett hot även för dem? Vem tar i så fall ansvar för att agera? Och den "svenska mannen", vart tar han vägen i ett sammanhang som detta? Dessa aspekter kom aldrig upp i samtalet mellan Stine och Berit, men det är frågor som väcks utifrån deras konversation. Dessa frågor finns också med mig i detta kapitel när jag undersöker hur etnicitet och kön flätas samman i skolpersonalens handlande.

Stine och Berits resonemang skiljer sig på ett intressant sätt från flera av mina tidigare exempel, där betoningen ofta legat på att "kulturer" är något som bör "mötas", genomsyrat av ambitioner att skapa harmoni. Eller som jag diskuterade i föregående kapitel, att "kulturskillnader" ses som möjliga att överbrygga med hjälp av tolerans. Dialogen mellan Stine och Berit ger snarare intryck av en polarisering mellan "svenskar" och "invandrare" där invandrar mannen förknippas med hot, medan den svenska kvinnan närmast ses som ett offer. Mötet dem emellan framställs dock inte bara som konfliktfyllt, det ter sig även angeläget att varna för detta möte, i alla fall när det rör sig om en kärleksrelation. Den konflikt som detta blottar syns med andra ord vara laddad med vissa egenskaper som knyts till etnicitet och kön. Kategorierna invandrare och svensk kan också sägas bli könade i Stines och Berits samtal.

Illustrationen av Berit och Stines samtal visar något mer av den komplexitet och variation som är inbyggd i skolpersonalens kategoriseringar, som jag började utforska i det femte kapitlet. Då låg fokus på hur konstruktioner av etnicitet är förbundna med föreställningar om klass och hur de vävs samman med en karaktärisering av de bostadsområden där eleverna är bosatta. I detta kapitel fortsätter jag att kartlägga denna komplexitet genom att undersöka hur etnicitet och kön tvinnas samman. Eller för att formulera det på ett annat sätt, hur skapandet av etnicitet också rymmer föreställningar om kön. Den analys jag gör, talar vidare för att kön spelar en väsentlig roll i skolpersonalens konstruktioner av etnicitet.

Precis som Anthias och Yuval-Davis (1996) grundligt diskuterar tycks könsrelaterade aspekter, inte minst i relation till sexualitet, giftermål och familj, ofta ligga till grund för att bestämma etnisk identitet. Enligt författarna förenas etniska och könsmässiga indelningar av att de vilar i föreställningar om naturliga skillnader. Det vill säga att sociala skillnader som tar form mellan kvinnor och män uppfattas vara biologiskt betingade, på samma sätt som sociala skillnader mellan exempelvis den svenskfödda och

den invandrade befolkningen uppfattas som mer eller mindre naturliga. Detta gör, menar de, att det också finns en benägenhet att uppfatta ojämlikheter relaterade till etnicitet och kön som tämligen naturliga eller självklara. Eller som författarna formulerar det, det är idéer om människors inneboende olikheter som tenderar att ligga till grund för att både förklara och legitimera människors skilda möjligheter att på likvärdiga villkor delta i samhällslivet. I följd av detta måste också såväl etniska som könsmissiga indelningar förstås som exkluderande praktiker och att struktureringen av ogynnsamma förhållanden gynnar dominerande kön- och etnicitetsgrupper (ibid:111).

Med utgångspunkt från skolpersonalens interaktioner med eleverna kommer jag att visa hur dessa genererar specifika etniskt baserade feminina och maskulina elevidentiteter och hur detta görande ramar in av skolans institutionella sammanhang, där de tillskrivs betydelse för det dagliga skollivet. Med avstamp i kapitlets inledande illustration utvecklar jag analysen av hur ”invandrarmannen” ses som våldsam och hotfull. Detta leder vidare till ett utforskande av hur ”invandrarkillen” konstrueras, hur denne kille sammanförs med en problematisk manlighet, omges av ambivalens och upplevs vara en utmaning för skolan och då inte minst för dess kvinnliga personal. Därefter diskuterar jag hur ”invandrarflickor” som grupp och individer tenderar att osynliggöras eller framställas på ett sådant sätt att deras handlingskraft förnekas. Därefter och avslutningsvis uppehåller jag mig vid hur etniska elevidentiteter konstrueras utifrån idéer om svensk jämställdhet och hur detta positionerar eleverna på skilda sätt i relation till skolans ”vi”.

Ursäkta! Jag vet att man inte ska säga så

Ursäkta! Jag vet att man inte ska säga så, ursäkta, man jag tycker faktiskt att det känns obehagligt med dom där mörka männen. Det är måndag förmiddag strax före fikarasten och Kristina, en av skolans administratörer, har precis kommit in i personalrummet och med ängslan i rösten uttalat dessa ord. Hon vänder sig till Cia och fortsätter:

Det är jätteobehagligt med dom där mörka männen. Det känns faktiskt otäckt när dom kommer och dom kommer ju nästan alltid in till mig på expeditionen för att fråga var Josef är någonstans. Dom bara muttrar något om Josef, jag förstår knappt vad dom säger, jag blir alldeles (Kristina låter en skakning gå genom kroppen för att gestalta känslan av obehag). I fredags eftermiddag såg jag dom redan på håll när dom kom tvärs över skolgården och då visste jag ju dessutom att många (syftar på lärarna) redan hunnit gå för dagen. Så då, ja då läste jag faktiskt in mig, jag menar

vad ska man göra. Jag blev helt enkelt rädd, så jag låste in mig på expeditionen så att dom inte skulle kunna komma in där.

Det gjorde du helt rätt i, bekräftar Cia, och några andra som även de hört Kristinas berättelse stämmer in i detta.

Kristina relaterar till att Josef, med bakgrund från ett annat land än Sverige, blivit omhändertagen av socialtjänsten på grund av problem i familjen. Josef har dock fortsatt sin skolgång i Centrumskolan och några dagar efter socialtjänstens ingripande började manliga släktingar till Josef att söka upp honom där. De har vistats i korridoren för att invänta honom efter lektioner och skolpersonalen har så smått börjat oroa sig över deras återkommande besök. De har ställt sig undrande inför vad "männen" vill Josef med sina ideliga besök och tyckt sig märka att han blir orolig av dessa påhälsningar. Efterhand har en del lärare gett uttryck för en känsla av obehag inför männens närvaro och inför att behöva möta de "mörka männen" i korridoren. Trots den uppenbara oro och känsla av hot som är förknippad med släktingarnas närvaro i skolan så har detta ändå, som jag uppfattar saken, hållits i schack under en yta av ett behärskat lugn, där ingen riktigt satt ord på sin ängslan. Vid åtskilliga tillfällen har personalen dock i förbifarten yttrat att det är något med släktingarnas utseende och sätt att röra sig i korridoren som inger oro och uppmanat varandra att försöka hålla de "mörka männen under uppsyn". Denna måndag förmiddag är det emellertid som om något briserar, och det tycks bli Kristina som sätter ord på den rädsla som varit förknippad med släktingarnas besök i skolan, och även släpper loss den återhållsamhet som dessförinnan tycks ha dämpat reaktioner av detta slag.

I vad mån skolpersonalens känsla av obehag också är knuten till släktingarnas ärenden framgår inte riktigt, eftersom de i sina samtal framförallt återkommer till resonemang om släktingarnas mörka utseende och till det faktum att de är män och att deras rörelser i korridoren väcker obehag. Med utgångspunkt från detta, tycks det vara så att det är männens närvaro snarare än deras ärende som tar personalens uppmärksamhet i anspråk.

Farliga och mörka män

Precis som Stines och Berits samtal utifrån boken *Gömda*, ger även Kristinas reaktioner i personalrummet uttryck för en ängslan som knyts till "invandrarmän". I båda dessa exempel illustreras ett mått av rädsla inför en manlighet som antas vara opålitlig, våldsam eller hotfull. Det senare inte minst kopplat till fysiska egenskaper. I det ena fallet tycks hotet främst utgöra en fara för unga "svenska" kvinnor, i det andra är det istället skolans personal som upplever sig stå inför en obehaglig situation.

Bilder som dessa av "invandrarmannen" är välbekanta, inte minst från mediala framställningar. Ylva Brune (2004) undersöker i sin avhandling *Nyheter från gränsen* hur nyhetsjournalistiken konstruerar de Andra och konstaterar att den mest återkommande stereotypen av invandrarmän/killar i svenska nyhetsmedier kretsar kring sexualitet och förhållandet mellan könen. Brune visar hur "invandrarmannen" kopplas samman med en problematisk kvinnosyn, förtryck och våldtäkter och hur han framställs som ett hot mot både den "egna" kvinnan och "svenska" kvinnor.

Utifrån granskningen av en medial debatt kring en våldtäkt på en ung tonårsflicka, gör Anna Bredström (2003) i princip samma iakttagelser. Bredström visar att "invandrarkillar" i hennes material ha en nedlåtande kvinnosyn, bristande förståelse för jämställdhet och inte minst beskrivs de som hotfulla. Bredström påtalar också att ingen i debatten om den aktuella våldtäkten berörde frågan om misshandel, våldtäkter eller annat våld som svenska män begår mot kvinnor, oavsett deras etniska identitet.

Om vuxna "invandrarmän" främst gestaltas som hotfulla och farliga i de empiriska exempel jag nyss lyfte fram, tycks de föreställningar som knyts till "invandrarkillar" i mitt material i stor utsträckning handla om att de är elever som måste hållas i strama tyglar. Med utgångspunkt i en illustration av ett gäng killar i en av skolans korridorer går jag nu vidare med att undersöka hur denna "invandrarkille" tar form i lärarnas resonemang och handlande.

Kungar och kronprinsar i korridoren

Med en något lufsande stil, täckjackan uppskjuten över axlarna, händerna nerstuckna i byxfickorna och en hängande toppluva på huvudet, möter jag dem nästan varje gång jag passerar korridoren. De går fyra, fem ibland så många som sex stycken i bredd och tar onekligen upp en hel del plats där de kommer strosande i korridoren. Man kan nästan inte undgå att se dem, inte heller att höra dem, de samtalar högt, skojar friskt och hoar kors och tvärs över korridoren. Mitt intryck är att de tycker om att synas, kanske de rentav agerar för att just synas och höras, att det finns något av en tillfredsställelse i att dra omgivningens blickar till sig. Från några håll brukar denna blick fyllas av beundran, det är från killar som möjligen vill vara lite som dom. Från andra håll, ofta från tjejer i sjuan, förmedlar blickarna osäkerhet som håller utkik över vart de befinner sig. En del lärare hävdar att det finns elever som är rädda för dom här killarna och därför undviker att vara i korridoren på rasterna, att de istället drar sig undan till skolbiblioteket. Där finns det nämligen alltid en lärare närvarande som håller ett öga på vad eleverna sysselsätter sig med. Så finns det förstås gott om lärarblickar på de här eleverna, som nogsamt håller uppsikt över deras förehavanden. Robban, en av skolans fritidsledare – anställd för att vara i

korridoren, som han sa första gången vi presenterade oss för varandra – har nästan alltid sin blick vänd mot dem. Hans arbetsuppgift handlar i mångt och mycket om att just ha sin blick fäst på dessa elever, att "punktmarkera" eller "rycka ut" när någon av dem strular. Sist men kanske inte minst inser jag att även min blick riktas mot dem.

För många lärare var det framförallt dessa elever som förkroppsligade idén om invandrarkillar. Sannolikt var det också dessa elever som var de allra mest synliga i skolan. Som exemplet illustrerar var det inte bara så att de hördes och syntes mer än andra elever, de zoomades också i högre grad in från omgivningen och då inte bara från lärarhåll. På liknande sätt som i matsalen stod dessa elever ofta under uppsikt från någon av skolans personal. De "rör sig som en klump", som Kerstin beskrev deras uppenbarelse i korridoren och denna klump uppfattades inte bara vara väldigt iögonenfallande, ibland tedde den sig även aningen skrämmande.

Många av Centrumskolans elever umgicks i första hand med kamrater inom klassen, men dessa killars kamratkrets sträckte sig över flertalet klasser och samtliga av Centrumskolans årskurser. Robban sa sig vara imponerad över det kamratskap som han tyckt präglade deras umgänge. "De håller ihop och ställer upp för varandra." Han berättade att han blir glad över att se hur de umgås med varandra och hävdade att deras sammanhållning präglas av helt andra kvaliteter än "svenska killars umgänge". De skulle säkert aldrig lämna någon av sina kamrater i sticket, menade Robban och argumenterade för att de måste ses som mera "reko" mot varandra än "svenska killar". Dock med det lilla tillägget om att detta på samma gång utgjorde något av ett dilemma för skolans personal. För när någon i gänget ställt till med ofog blev det svårt för lärarna att försöka reda ut vad som hänt eller att få någon av dem att berätta om detta. Invandrarkillar "tjallar" nämligen inte på varandra som Robban förklarade saken för mig. Här gällde det alltså att utveckla en slags fingertoppskänsla för att få killarna "att snacka" och många i kollegiet var nog av uppfattningen att Robban utvecklat denna förmåga alldeles särskilt bra. Därför var det vanligtvis han som fick i uppdrag att "kolla av med gänget vad dom visste" när till exempel fönsterrutor gått sönder eller det blivit över-svämning på någon toalett.

En del lärare kallade de här eleverna för "kungarna i korridoren", vilket ger en bild av hur skolans personal såg på dem och deras agerande, med betoning på det som iscensattes utanför klassrummet. En kung förknippas vanligtvis med makt, styre och kontroll och det var precis detta som dessa killar uppfattades ha över det sociala livet i korridoren. Om inte annat så menade många lärare att de ihärdigt strävade efter ett sådant inflytande, och att de när de väl uppnått detta måste se till att förvalta och upprätthålla sin position. Deras främsta intresse och engagemang för skolan uppfattades därför som i hög grad koncentrerat till att just etablera och vidmakthålla en

position som kung i korridoren. I synnerhet vad det gäller de äldre killarna, medan de yngre snarare tillskrevs rollen av ”kronprinsar”, vilket signalerar att de uppfattades vänta på att få ”ta över” när de äldre slutat skolan.

Så skapas en invandrarkille

Konstruktioner av invandrarkillar är något som också Rickard Jonson (2005) intresserar sig för. Med utgångspunkt från ett fältarbete Jonson genomfört i en högstadieskola där han följt ett antal killar, menar han att dessa agerar som invandrarkillar därför att de förväntas agera som sådana. En viktig poäng i hans analys är att ”invandrarkillen” måste förstås som en position vilken växer fram i mötet mellan de aktuella killarna och skolans personal – och som Jonson menar även inkluderar killarnas möten med journalister och forskare på besök i skolan. Han gör alltså gällande att båda parter behövs för att invandrarkillen ska kunna iscensättas.⁹¹

I detta håller jag med Jonson, det vill säga att det är viktigt att också tillskriva eleverna ett handlingsutrymme, så att de inte enbart görs till offer för de aktuella omständigheterna. Jag menar att min illustration av några killars agerande och rörelser i en av Centrumskolans korridorer också ger exempel på det växelspel som Jonson pekar på. Nämligen att killarna iscensätter den invandrarkille eller kung som många uppmärksamhet mot dem kan antas signalera förväntningar på. En skillnad mot Jonsons studie är dock att mitt empiriska materialet i huvudsak utgörs av observationer som rör skolpersonalens perspektiv. Därmed ligger också analysens tyngdpunkt på deras resonemang och handlande och hur detta genererar bilder av invandrarkillar, vilket ofrånkomligt innebär att den ena parten i växelspelet blir mindre framträdande i min studie.

Jag ska nu ge några fler exempel på hur invandrarkillen görs i Centrumskolans sociala relationer och vad han förknippas med. Genom ett urval av citat försöker jag ringa in några av de element jag ser som centrala i denna konstruktion.

⁹¹ Se även Mac an Ghail (1988, 1994), Sewell (1997) och Gillborn (1990) för en analys av hur ”svarta” killars handlande iscensätter en anti-skolkultur som kan tolkas inom ramen för en motståndspraktik. Det vill säga att elevernas handlande gestaltar ett motstånd mot den makt som de upplever att skolan och dess personal utövar över dem. En numera klassisk studie vad det gäller elevers motståndspraktiker är Willis (1977) studie *Learning to labour*, denna studie utgår dock främst från ett klassperspektiv och undersöker egentligen inte etnicitet.

Man kan inte vara en snäll fröken

Att invandrarkillen uppfattas utgöra en större utmaning för skolans personal än andra elevkategorier blir tydligt utifrån många olika kommentarer och ståndpunkter. Till att börja med krävs det, som Gunnel sa, att man agerar som en gammaldags skolfröken gentemot dessa elever.

Man kan inte vara en snäll fröken, det misstolkas av invandrareleverna (syftar på killar) då börjar dom genast strula och utnyttja det hela. Man måste faktiskt vara lite som en gammaldags fröken mot dom.

Detta förmedlade hon som ett viktigt budskap till skolans nyanställda och då kanske särskilt till yngre kvinnliga lärare. Stine i sin tur resonerade nästan likadant när vi talade om saken.

Man måste vara mycket strängare mot invandrarelever (syftar på killar) annars lyder dom inte. En skillnad mellan dom svenska eleverna och invandrarna är att dom inte bryr sig om en tillsägelse från en lärare dom inte känner, alltså någon dom inte blir undervisade av. Om en sån lärare säger till bryr dom sig nästan aldrig. Men om klassföreståndaren eller någon annan lärare dom känner säger till, då rättar dom sig efter det. Det kanske beror på att dom vet att klassföreståndaren antagligen ringer hem om dom inte lyder och att dom då får skäll hemma. För dom vet att föräldrarna vill att dom ska sköta sin skola.

Lena i sin tur upprepade att ”invandrarkillers” beteende måste ses som bestämmd av deras kultur.

Deras dominerande beteende handlar om deras kultur, jag menar det ligger i deras kultur att vara lite högljudda och grova i språket mot varandra. Dom fostras till att försvara sin familj och bli en cool man.

När jag antydde en tveksamhet inför detta modifierade Lena sig något, men utan att överge sitt ursprungliga resonemang.

Man kanske inte kan säga att invandrarkillar är bråkiga rakt av. Men om man generaliserar lite, så säger dom en tuffare attityd och det ligger i deras uppfostran. Det är likadant med dom invandrarmän jag själv känner, dom är likadana, på något sätt har det ändå med deras kultur att göra.

Tobbe gjorde en liknande ansträngning i sina försök att övertyga mig när han anade att jag inte reservationslöst instämde i hans argumentation om ”invandrarkillers kultur”.

Det är kulturen! Jag har själv kompisar från Iran, Irak och forna Jugoslavien och vet att dom har ett annat sätt att uttrycka sig. Det har med deras kultur att göra, dom har en annan mentalitet.

På samma gång som Tobbe höll fast vid att det är killarnas "kultur" som får dem att både synas och höras mer än andra elever, ansåg han också att denna "kulturskillnad" tenderar att drabba dem orättvist hårt. Att de på sätt och vis blev ojust bemötta med tanke på detta och därmed lite av offer för sin kultur.

Om man tittar på kulturen så är invandrarungdomar mera utåt. Dom säger direkt vad dom tycker om saker och ting, medan svenskar säger vad dom tycker bakom hörnet. Och så är det ju på skolan också. Jag tycker att invandrarna blir orättvist bemötta med tanke på det. Om man till exempel går på en svensk kille när han står och röker på skolgården, så går han bara iväg och röker någon annanstans där han inte syns. Men det gör inte invandrarkillen, han står kvar och käftar tillbaka. Han säger rakt ut att han tycker det är en dum regel eller vad han nu tycker.

Det är ofta vanskligt att använda sig av citat som är lösryckta från sitt sammanhang, eftersom de öppnar för oändligt många tolkningsmöjligheter. Genom att foga samman dessa spridda lärarkommentarer, uttalade i olika sammanhang, blir det dock möjligt att visa på de element som tillsammans bildar en både typisk och vanligt förekommande bild av "invandrarkillen" i Centrumskolan. Kommentarererna binds även samman av det skolmässiga sammanhanget, det vill säga att de uttalas och görs i relation till en specifik institutionell kontext. Fram träder en bild av att "invandrarkillen" är en elev som på lite olika sätt utgör problem för skolan. Inte minst uppfattas han utmana skolans regler och normer och för att han inte ska ta sig ett alltför stort spelutrymme, anses han behöva hanteras med fast hand. Enligt Gunnel är det dock inte särskilt lockande att agera som en gammaldags skolfröken. Den lärarrollen associeras med katederundervisning och en mässande lärargestalt, som förknippas med en tid långt bort från det som kännetecknar 2000-talets lärarideal. En gammaldags skolfröken tycks med andra ord inte vara förenlig med en modern skola där lärare förväntas agera handledare åt självständigt arbetande elever, med förmåga att på egen hand planera och ta ansvar för sitt skolarbete (SOU 1997:121). Eftersom "invandrarelever" och i synnerhet "invandrarkillar", i viss mån även kategorin "svagpresterande elever", inte uppfattas vara riktigt mogna att ta ansvar för sitt skolarbete på det självständiga sätt som lärarna eftersträvar, ser lärarna sig dessvärre vara hänvisade till mer traditionella arbetsformer vad det gäller dessa elever. "De behöver traditionell undervisning" instruerade Gunnel en av de nyanställda lärarna. Även om denna lärarroll framstod som nödvändig i relation till en del

av skolans elever, var den alltså varken särskilt eftertraktad eller uppskattad. Snarare beklagade lärarna hur oinspirerande det kunde vara att gå till en lektion, där de redan på förhand visste att de måste agera som en gammaldags skollfröken.

Verbal eller fysisk styrka

Även om lärarna ofta talade om ”invandrarkillars macho-kultur”, uppfattades deras beteende inte uteslutande vara styrt av denna kultur. Det påstridiga och lätt aggressiva beteende som tillskrivs ”invandrarkillar” förklarades också utifrån tankar om bristande språkförmåga. Det vill säga att deras svenska ordförråd är så begränsat att de till följd av detta har svårigheter att uttrycka sig verbalt och därför istället tar till kroppsspråket för att kommunicera (jfr Jonson 2005). En av språklärarna utvecklade denna tanke under ett möte då frågan fördes på tal.

Om man inte kan uttrycka sina känslor verbalt, då ligger det nära till hands att man tar till knytnävarna och detta tror jag särskilt gäller för en del av våra invandrarelever.

Som jag ser det är det inte en händelse att denna ståndpunkt förs fram av en kvinnlig lärare. För på samma gång som skolans personal uttryckte oro inför ”invandrarkillars” bristande verbala förmåga, så förespråkades det att dessa elever skulle bemötas med auktoritet och styrka. Med tydlig koppling till fysisk kraft, varigenom möjligheten till verbal kommunikation tonas ner.⁹² Följande synpunkter som uttalades av Lasse under ett arbetslagsmöte där ”bråken i korridoren” fördes på tal, ger en inblick i hur ståndpunkter om fysisk kapacitet kom till uttryck och praktiserades.

Jag tycker att man alltid ska rekommendera att man som vuxen ska vara en mer än eleverna, för att om inte annat inge respekt. Vi måste helt enkelt se till att alltid vara en mer, är dom fyra så ska vi se till att vara fem. Här-omdagen skulle jag och Kjelle köra iväg fyra killar som inte hör hemma här på skolan och då blev det helt klart knepigt. Dom var fyra och vi var bara två och då har man inte mycket att ge. Då går det inte att komma ifrån att vi faktiskt är i underläge och det vet dom. Vi fick jobba rätt bra för att få iväg dom. Men hade vi varit fem som mött dom hade vi säkert bara behövt visa oss, för att dom skulle ge upp.

⁹² Det är också värt att notera att ”invandrartjejs” svagheter i svenska språket mig veterligen aldrig kopplades samman med risker för att detta skulle resultera i ett mer kroppsligt agerande.

Lasses resonemang är ett talande exempel på hur dessa killar också görs till icke mottagliga för verbal kommunikation. Förutom att Lasse redan från början tycks utesluta verbal kommunikation som ett möjligt tillvägagångssätt, ger illustrationen en bild av hur uppvisande av fysisk styrka tillskrivs betydelse för att komma tillrätta med elevkonflikter av just detta slag där ”invandrarkillar” är inblandade. Lasses formulering om att lärarna fått jobba rätt bra, ger inte bara uttryck för att han och Kjelle blivit hänvisade till uteslutande verbal argumentering denna gång, det signalerar också att en demonstration av fysisk styrka förmodligen hade varit en både mer framkomlig och mindre krävande insats för lärarna.

På samma gång som ”invandrarkillers” kroppsliga kommunikation definieras som ett problem i skolan, tycks det ändå vara så att demonstration av fysisk styrka förespråkas som en strategi för att bemöta dessa elever. Utgångspunkten för detta resonemang är antaganden om att detta är ett språk som är tydligt och som de förstår, eller i varje fall det de förstår bäst. Men om sådan styrka rekommenderades av en del manliga lärare, så framstod det som ett mindre rimligt alternativ för många av skolans kvinnliga lärare. ”Vi kvinnliga lärare måste”, som Doris klagade för mig, ”utveckla andra strategier för att möta tuffa gänget och invandrarkillar” och detta andra handlade enligt Doris om verbal kommunikation, vilket inte sågs som en alldeles enkel väg.

En ambivalens spåras

De konflikter som ”invandrarkillar” sammankopplades med var emellertid inte uteslutande, eller på ett enkelt sätt, relaterade till disciplinfrågor. Tvärtom var ”invandrarkillar” också väldigt omtyckta och omtalades ofta som charmiga, påhittiga och hövliga mot inte minst den kvinnliga personalen. Med stöd av Nils Hammarén (2001:237) kan det beskrivas som att ”invandrarkillar” uppfattades vara både begärliga och besvärliga varelser.⁹³ Jag vill lyfta fram den ambivalens och motsägelse som jag menar att skolpersonalen ger uttryck för i relation till ”invandrarkillar”. En ambivalens som likt Hammaréns beskrivning kan sägas kretsa kring att de på en gång upplevs vara både begärliga och besvärliga. Med detta vill jag också understryka att den annorlunda som dessa elever sammanförs med inte enbart behöver vara av stigmatiserande karaktär, utan att den också kan uppfattas som attraherande.⁹⁴

⁹³ Jämför Sewell (1997:ix) som menar att ”svarta” killar beskrivs som både ”angels and devils” av skolans personal.

⁹⁴ En ambivalens liknande denna diskuteras även av Brah (1996) som framhåller att rasism också tar sig uttryck i beundran, avund och begär och därför inte enbart kan förstås i relation till underordning och exkludering.

Den ambivalens och motsägelse som omger Centrumskolans ”invandrarkillar” tog sig uttryck i ett huvudbry som särskilt skolans kvinnliga lärare verkade tampas med. Inte bara genom att de ofta diskuterade dessa elever och refererade till olika händelser och samtal som de haft med dem, det verkar överhuvudtaget som om deras relationer till dessa elever var av ett mer intensivt slag än de manliga kollegernas. Det är också med utgångspunkt från den kvinnliga skolpersonalen som jag nu avser att undersöka ambivalensen närmare.

En relation som tar slut

Jenny som ofta framhåller att hon gillar att ”jobba med invandrarkillar och struliga elever”, berättar för mig hur ”kämpigt” det också kan vara att ”hålla emot och markera gränser” mot dessa elever. Hon återger hur hon vid ett tillfälle råkat hamna i konflikt med Josip, detta trots att hon egentligen tycker sig ha en väldigt bra kontakt med honom. Visserligen tycker många av Jennys kolleger att Josip är både provocerande och trotsig, men vad det gäller hennes egen relation till Josip så tycker Jenny att den alltid utmärks av ett ömsesidigt gillande ”tuff, men rak och ärlig”, som hon karaktäriserar den. Vad som inträffat den aktuella gången var att hon inte fått Josip att ta reson under en lektion i biblioteket. Han hade bråkat med andra elever, uppträtt störande och svarat henne uppkäftigt när hon försökt få honom att sluta med sitt beteende. ”Jag såg ingen annan väg än att det måste bli en straffåtgärd”, säger hon och fortsätter ”man måste ju markera, varför ska han få bete sig när ingen annan tillåts göra det”. Straffet blev att han ”portförbjöds” på biblioteket, han fick alltså inte gå till biblioteket innan han bett Jenny om ursäkt. Jenny säger att eftersom Josip är väl medveten om att hon gillar honom hade han förmodligen aldrig förväntat sig att just hon av alla skulle bestraffa honom och än mindre att det skulle ske på det sättet. Jenny tror att han snarare räknat med att kunna skämta bort deras kontrovers och därmed även få henne att overse med det hela, vilket han på sätt och vis är ganska van vid. Eftersom påföljden kom från just henne tror Jenny att Josip dessutom upplevde det som en särskilt stor oförrätt riktad mot honom. ”Han upplevde det säkert som om han tappade ansiktet inför dom andra i klassen, särskilt killarna, för dom håller han ju en hög profil mot”, säger Jenny. Hon menar också att det hela säkert tillfördes en extra laddning eftersom han blivit utsatt för denna kränkning av en kvinna.

Jenny fortsätter sedan att berätta hur jobbigt det blev att möta Josip i korridoren efter denna händelse. ”Det kändes urjobbigt! Många gånger när jag såg honom i korridoren ville jag bara gå in i personalrummet och gömma mig. Det var nästan så att jag gruvade mig för att gå ut i korridoren, eftersom jag då riskerade att möta honom där. Men jag bestämde mig

för att stå på mig, inte ge vika och inte väja med blicken när vi möttes. Jag ska se honom rakt i ögonen tänkte jag. Det var faktiskt skitjobbigt". Jennys fortsatta tolkning är att hon utsatt Josip för en kränkning av hans manlighet och att detta är känsligt för "invandrarkillar". Hon menar också att det är extra svårt för skolans kvinnliga lärare att utsätta "invandrarkillar" för det som hon gjort.

Konflikten som återges i Jennys berättelse är på sätt och vis en vanligt förekommande schism mellan lärare och elever. Jennys betoning av att det rör sig om en konflikt mellan en "svensk kvinnlig lärare" och en "invandrarkille", talar dock för att hon tillskriver grälet en mer komplex innebörd än en "vanlig" lärare-elev konflikt. Igenom i skildringen av detta gräl tränger också ett drama där kön och etnicitet vävs samman och ligger till grund för hur Jenny förstår det inträffade och hur hon utifrån detta handlar. Det som i grunden rör sig om en relation mellan en lärare och hennes elev laddas alltså här med ytterligare ett innehåll, vilket ger en ledtråd till den spänning Jenny skildrar. Hennes allmänna gillande av "invandrarkillar" och hennes tidigare goda relation med Josip – som få andra lärare lyckats utveckla till honom – skvallrar också om ett mått av attraktion. Efter att Jenny tillrättaviserat Josip förefaller han dock, enligt Jennys beskrivning, svika deras tidigare relation. Istället möts Jenny av vad hon upplever som ett avvisande från Josips sida, där hon kämpar med att upprätthålla en kontakt och relation till honom varje gång de möts i korridoren.

Detta inledande försök att belysa den ambivalens som omger "invandrarkillen" i skolpersonalens handlande och resonemang kan utvecklas och förtydligas med hjälp av ännu en illustration.

De leopardmönstrade trosorna

Förmiddagsrasten har precis börjat och jag befinner mig i personalrummet när Kajsa kommer ner efter en mattelektion med sin klass. Hennes minspel när hon kliver in i rummet avslöjar att hon har något att berätta. När hon bara ögonblicket senare ivrigt brister ut i "gissa vad jag fått av Zoran och Mohammad", fångas både min och några andra kaffedrickande lärares uppmärksamhet. Vi hinner knappt vända blicken mot Kajsa innan hon fortsätter "dom har sytt ett par trosor till mig" och börjar fnissa. Och efter detta är i alla fall kvinnornas intresse definitivt fångat. Tillsammans med dem flockas jag runt Kajsa för att lyssna till hennes mer detaljerade redogörelse över den inträffade händelsen. Kajsa berättar att Zoran och Mohammad med ett lätt generat leende överlämnat ett litet paket till henne mitt under mattelektionen. Det hela hade föregåtts av en del tissel och tassel bland det större gäng av killar som brukar hänga ihop. Hon beskriver hur hon känt på sig att det var "något skumt med paketet", men att hon

ändå bestämt sig för att hålla god min. Hon hade tackat och försiktigt vecklat upp pappret, det senare för att vara beredd ifall något plötsligt skulle komma farandes ut ur paketet. Vad hon fann när pappret var borta var ett par egenhändigt sydda trosor i leopardmönstrat tyg. Efter att killarna avvaktat hennes reaktion under bråkdelen av en sekunds tystnad, hade ett stort flin spridit sig i deras ansikten, som därefter övergått i ett alltmer högljutt skratt och dragit med sig många av killarna runt om i klassrummet.

En snarlik reaktion uppstår bland oss som lyssnar till Kajsas skildring av händelseförloppet. Vårt initiala fnittrande växer till ett intensivt skratt varefter Kajsas berättelse fortskrider. Kajsa ger uttryck för att hon känt sig ganska vacklande i hur hon skulle reagera på det hela, men att hon försökt dölja detta så gott hon kunnat inför killarna. Hon hade tvekat inför om hon skulle bli förbannad, skämta bort det hela eller om det fanns ytterligare något handlingsalternativ hon kunde använda sig av. För att balansera på bästa sätt mellan dessa möjliga reaktioner hade hon försökt hålla sig så neutral som möjligt. Tackat, gett killarna ett leende, antytt att trosorna nog var lite små. Men inte skrattat för mycket åt dem eller visat sig alltför upprörd. Kajsa understryker att hon inte ville att situationen skulle bli pinsam för Zoran och Mohammad, eller riskera att dom skulle känna sig kränkta, för då skulle hon om inte annat få problem med dem längre fram.

Kvinnorna som samlats runt Kajsa nickar igenkännande och stämmer in i hennes resonemang om hur man lämpligen bör reagera på ett sådant upptåg. "Det gäller verkligen att agera rätt, så man inte tappar ansiktet inför dom" säger någon. "Dom är ju charmiga" kommenterar någon annan, vilket en tredje lärare fyller i med "ja, det är ju bara dom som kan få för sig att göra något sånt". Kerstin, som är en av de äldre i gänget, skrattar och konstaterar att "vi gamlingar behöver inte oroa oss för att något sådant ska inträffa på våra lektioner". Hon riktar sig med ett litet leende mot en av de yngre bland oss som samlats runt Kajsa, "det blir ni yngre som får tampas med det".

Tilltaget med trosorna ses knappast som något särskilt upprörande eller illvilligt menat från killarnas sida. Av de lärare som samlats runt Kajsa för att lyssna till hennes medryckande skildring ses det snarare som ett roligt och skrattretande upptåg samt ett för dessa elever ganska typiskt sådant – "det är ju bara från dom här eleverna som man kan förvänta sig detta", som någon av lärarna sa. Så småningom förvandlades också incidenten med de leopardmönstrade trosorna till ännu en anekdot som återberättades i personalrummet och gjorde anspråk på att förmedla något "typiskt" för invandrarkillar. Mer än så står det även tämligen klart utifrån den förda diskussionen att en sådan incident endast förväntas inträffa mellan ka-

tegorierna invandrarkillar och svenska kvinnliga lärare, men knappast mellan svenska killar och svenska kvinnliga lärare. Inte heller framstår det som särskilt troligt att något sådant skulle utspela sig mellan invandrartjejer och svenska manliga lärare och det skulle nog definitivt inte inträffa mellan invandrarkillar och svenska manliga lärare.

I det uppsluppna prat som tog vid efter Kajsas berättelse infann sig en stämning som kändes smått kittlande, med förnimmelser av lockelse och attraktion. Inte bara med tanke på att killarnas agerande tillfördes en udd av flirtigt utspel, utan också som något som tog form i stunden, i lärarnas uppspelade fniss och insinuerande kommentarer till varandra. Om jag tidigare hävdade att ”invandrarelever” uppfattades tillföra en viss atmosfär i skolan, så tycks det med tanke på denna händelse, ha en alldeles särskild giltighet för ”invandrarkillar”.

Yngre och äldre kvinnliga lärare och ”invandrarkillar”

Å ena sidan ter sig killarnas upptåg som ett aningen barnsligt och oförargligt, kul och lite spännande utspel mot en kvinnlig lärare. Å andra sidan verkar det lätt underhållande inslaget skymmas av att killarna kan känna sig kränkta. Det vill säga att deras manlighet kan bli kränkt om inte Kajsa lyckas bemöta dem på ett bra sätt, vilket även skulle kunna äventyra hennes framtida relationer till dem. Det är därmed inte bara en spontan och genuin lärarreaktion på det inträffade – vad den nu skulle kunna vara – som står i fokus för Kajsas överväganden, utan också hur hon som svensk kvinnlig lärare lämpligen bör bemöta dessa unga manliga invandrarelever.

Att det är Kajsa, en av skolans yngre och vackra lärare, som får paketet med trosor, verkar inte förvåna någon av kollegerna. Det tycks snarare ses som givet, i alla fall lika givet som att ”gamlingarna”, som Kerstin formulerar det, inte räknar med att bli föremål för ett sådant uppvaktande. Kerstins kommentar gör också gällande att de knappast behöver oro sig för att ställas inför en liknande situation, varken under lektionstid eller någon annan gång. Kerstin och de andra kollegerna gör således en distinktion mellan de kvinnliga lärarna, där ung kvinnlig lärare respektive äldre kvinnlig lärare tillskrivs skilda innebörder när det rör sig om umgänget med skolans ”invandrarkillar”. Även om såväl yngre som äldre kvinnliga lärare omtalade dessa elever som charmiga och gulliga, syns det framförallt vara de yngre som uppfattas bli intressanta för ”invandrarkillars” charmiga utspel och därför även i större utsträckning ställs inför att hantera ett sådant agerande. Det är de yngre kvinnliga lärarna som likt Kajsa uppfattas vara hänvisade till att i större utsträckning hitta strategier för att bemöta sådana manövrar, medan de äldre lärarna upplever sig vara mer eller mindre fredade från just detta.

Om lärares ålder i många andra sammanhang knyts till en längre erfarenhet av lärararbetet och att den enskilda läraren därigenom hunnit skaf-

fa sig en större vana och kunskap om arbetet än vad yngre kolleger rimligen kan ha gjort, uppfattades en högre ålder också ge utrymme för att agera i en annan kvinnoroll gentemot ”invandrarkillar”. Jag tar hjälp av en illustration för att tydliggöra resonemanget.

Sitter och skriver fältanteckningar i personalrummet när Ulla-Karin slår sig ner och börjar berätta att Kenan och en kompis till honom stannat kvar efter so-lektionen, de hade undrat om de kunde fråga henne en sak.

Ja visst, svarade jag, vad är det ni undrar över och då sa Kenan att han blivit kär i en tjej, men att han kände sig osäker på hur han skulle göra. Hur han skulle bete sig mot henne helt enkelt, om han skulle tala om det för henne och om jag hade några goda råd att ge. Tänk vad gulligt att han kommer och frågar mig om det. Ibland är dom ju så stöddiga och man verkar bara vara som en gammal tant i deras ögon, men så ibland som nu, så kommer dom i förtroende och vill prata om sina kärleksbekymmer. Det händer faktiskt ganska ofta, men jag tror aldrig en svensk kille skulle göra det.

Ulla-Karin verkar både glad och upplivad av samtalet och när Maggan slår sig ner får även hon berättat för sig hur Kenan vänt sig med sina kärleksbekymmer till Ulla-Karin.

Ulla-Karins berättelse om Kenan förmedlar att äldre kvinnliga lärare istället för att bli föremål för ”invandrarkillers” flirtiga utspel, får agera i en annan roll. De blir tilldelade en annan position av dessa elever, till exempel som rådgivare eller samtalspartner när det rör sig om dessa elevers kärleksbekymmer. Mitt intryck är att detta gör Ulla-Karin på gott humör, det vill säga att hon blir glad av att Kenan vänder sig till henne med sina frågor.

Problematisk och charmig

Utifrån de exempel jag nu diskuterat uppfattas ”invandrarkillar” å ena sidan utmana skolans regler och normer och betraktas därför som ett disciplinproblem som bör hanteras på ett visst sätt. Å andra sidan sammanförs ”invandrarkillar” med charm, upptåg och spänning som tillför något av en krydda i skoltillvaron och uppskattas av kvinnorna i personalen. Inte någon av dessa positioner, varken den som problematisk eller charmig förefaller däremot ha en koppling till hur dessa elever utvecklas i sitt skolarbete. Snarare förstås de som uttryck för en annorlundahet, som antas vara kulturellt betingad.

Med utgångspunkt i att skola och utbildningssystem tenderar att privilegiera det som kan kopplas till rationalitet och hjärnans funktioner, diskuterar Epstein m fl (2003) hur detta riskerar att få konsekvenser för et-

niska minoritetselever. Utifrån ett empiriskt exempel med flickor som migrerat från Somalia till Storbritannien, visar författarna hur dessa flickor får problem att etablera sig som framgångsrika elever, eftersom de primärt blir fångade i en rad kroppsliga representationer.⁹⁵

Med iakttagelserna från denna brittiska studie i bakhuvudet är det nästan ofrånkomligt att inte också fundera över i vad mån konstruktionen av ”invandrarkillar” iscensätter en liknande klyvning som den Epstein och hennes kolleger visar på. Kanske inte enbart eller i första hand som en klyvning mellan hjärna och kropp, men väl utifrån en uppdelning mellan hjärna och kultur. På liknande sätt som ”somaliska” flickor fångas i en rad kroppsliga representationer som tycks utesluta skolframgång, föreslår alltså jag att ”invandrarkillar” tenderar att fångas i kulturella representationer, som även de uppfattas vara av sådant slag att de inte ses som förenliga med framgång i skolarbetet, utan snarare det omvända. På liknande sätt som Kerstin beskriver att killarna rör sig som en klump i korridoren, framställs ”invandrarkillar” också som ett mer eller mindre homogent kollektiv, med få individuella drag. Det vill säga, konflikter med ”invandrarkillar” förstås sällan som konflikter med enskilda individer, utan tolkas snarare som konflikter med ”invandrarkillar” (jfr Gillborn 1990, Sewell 1997).⁹⁶

Uppmärksamhet som osynlig

Efter att ha undersökt hur föreställningar om kön och kultur omsätts i handling och skapar bilder av invandrarkillar som tillskrivs betydelse i skollivet, går jag nu vidare med att utröna hur konstruktioner av invandrantjejer tar form. Detta inleder jag med att diskutera den osynlighet som dessa elever sammankopplas med.

Det faktum att flickor i allmänhet, oberoende av etnicitet, ges mindre uppmärksamhet i skolan samtidigt som de uppfattas vara mer skolinriktade än pojkar är väldokumenterat.⁹⁷ Forskning talar för att könsmönstren i skolan är under förändring, men omdaningen ser som Elisabeth Öhrn

⁹⁵ Se även Sewell (1997) och Gillborn (1990) för ett resonemang om att lärares uppmärksamhet på ”svarta” killar framför allt tycks koncentreras till deras kroppar snarare än deras hjärnor, och hur detta är kopplat till att de uppfattas vara fysiskt större, mer sexuellt intresserade, mer våldsbenäga och som en följd av detta även uppfattas som mer hotfulla än andra elever.

⁹⁶ Se även Blair (2001) för en diskussion om hur skolans personal ofta är problematiskt omedveten om den spänning som opererar när ”svarta” elever har förväntningar på sig att handla individuellt, samtidigt som de blir bedömda och analyserade som del av en grupp och ett större kollektiv.

⁹⁷ Se till exempel Öhrn (2002) för en översikt av framförallt svensk men även internationell forskning om könsrelationer i skolan.

(2000) poängterar, olika ut för skilda grupper av pojkar och flickor. Ett exempel på en sådan förändring är att det i genusrelaterad skolforskning från senare tid talas om en ny kategori flickor, de så kallade ”nya flickorna” (se t ex Öhrn 2002) vilka beskrivs som utåtriktade, aktiva och själv-säkra.⁹⁸ På samma gång som denna kategorisering pekar mot en spännande förändring av elevers könsmonster, förefaller den även framträda som ett kodord för ”svenska” flickor, det vill säga som en benämning vilken underförstått relaterar till svenskhet. Det tycks alltså vara fråga om att flickor identifierade som icke-svenska inte förknippas med ett beteende som handlingsutrymme och förändring. Dessutom blir dessa flickors egna röster sällan hörda i forskningssammanhang, snarare är det andra som gör sig till tolkar för dem och deras handlande och detta mönster återspeglas även i Centrumskolan.⁹⁹

Överhuvudtaget var det inte särskilt vanligt att lärarna talade om ”invandrartjejer” eller ”invandrarflickor”, vanligtvis talade de om invandrarelever, vilket outtalat och för det mesta syftade på killar. Det var främst i intervjusammanhang som kategorin invandrartjej gjordes explicit och då med anledning av de frågor jag formulerade. Flera lärare konstaterade att de ”knappt märkte av invandrarflickorna”. Förutom detta beskrev de dem ofta som ”väldigt ambitiösa”, ”skötsamma” och ”duktiga med skolarbetet”, inte sällan med ett tillägg om att många av dessa flickor uppnådde goda skolresultat, trots att de måste hjälpa till mycket hemma med hushållsarbete och passning av mindre syskon. Att lärarnas omdömen präglas av en stark sympati för dessa flickor är inte att ta miste på, inte heller de milda blickar som ofta gav sig tillkänna i samtal om ”invandrarflickor”.

När jag i intervjuer med lärarna tog upp mina iakttagelser av att deras resonemang om invandrarelever trots sin könsneutrala framtoning i första hand tycktes avse killar, verkade det skapa förvirring. Några sa att de aldrig reflekterat över saken, andra blev överraskade av dessa observationer och någon gav uttryck för en aha-upplevelse, ”det har jag aldrig tänkt på förut, det är ju ändå rätt stor skillnad mellan killarna och tjejerna, det måste jag fundera på”. Skillnaden som åsyftas här handlar i hög grad om att killarna avses vara dominerande och utagerande, medan tjejerna ses

⁹⁸ Se även Epstein m fl (1998) för en intressant feministisk analys av den allmänna skoldebatten i Storbritannien, där flickors skolframgång mynnat ut i vad författarna beskriver som en moralisk panik över pojkars sämre skolprestationer. De menar även att denna panik inte kan begränsas till enbart den brittiska kontexten, utan även har giltighet för stora delar av den anglosaxiska världen.

⁹⁹ En skolstudie som utgör något av ett undantag från detta är Cederbergs (2006) avhandling *Utifrån sett, inifrån upplevt: Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Cederbergs analys baseras inte bara på flickornas erfarenheter och berättelser utan framställer också flickorna som aktivt handlande subjekt.

som tillbakadragna och därför ”nästan inte märks”. Lena som under en intervju med viss förvåning konstaterade att hon inte ”märker av invandrarflickorna särskilt mycket”, kommenterade sig själv i nästa andetag med orden, ”men dom kanske är vana vid det, att inte synas, det är ju en annan kultur om man säger så”. Med dessa reflektioner från lärarna sammanfattas på ett träffande sätt vad jag ser som skolans grundläggande förståelse av dessa elever.¹⁰⁰ Mitt bestående intryck är att de tjejer som infogades i kategorin invandrantjejer inte heller upptog särskilt mycket av skolpersonalens vardagliga konversationer eller mötesdiskussioner. Med tanke på att de sällan uppfattades vara till besvär eller ställa till med problem och lärarna ofta brottades med ett knappt tidsutrymme, var det snarare dilemman av akut karaktär som gavs prioritet på lärarmöten och där var dessa elever sällan inbegripna.

För att göra bilden av den osynlighet som omger ”invandrantjejer” något mer komplex tar jag hjälp av etnologen Beatriz Lindqvists (2002) studie av kvinnliga högskolestudenter med bakgrund från Mellanöstern. Utifrån dessa kvinnors skildringar av hur de under hela sin uppväxt blivit betraktade som offer för traditionella och patriarkala familjemönster; som ”invandrantjejer”, ”traditionsbundna” eller ”ofria”, drar Lindqvist slutsatsen att det egentligen bara finns två alternativa identiteter för dem att ikläda sig. Endera en identitet som invandrantjej/kvinna, i linje med min redogörelse ovan, eller en identitet som svensk. För att formulera det på ett annat sätt, antingen en identitet som olik svenska tjejer eller en identitet som lika, vilket på samma gång bortser från deras specifika erfarenheter av att växa upp i Sverige i en familj med bakgrund från Mellanöstern och hur denna uppväxt kan skilja sig från andras erfarenheter. En viktig aspekt i de kvinnliga studenternas berättelser handlar om att båda positioneringarna görs utifrån majoritetens premisser, varvid deras egna erfarenheter endera förnekas eller osynliggörs. Det är vid denna frustration, att inte bli förstådd eller sedd utifrån sitt eget sammanhang, som Lindqvists informanter uppehåller sig. De upplever sig vara fångade i en paradox, där deras egna erfarenheter pekar mot skillnader, men där dessa skillnader inte finner acceptans varken bland lärare eller andra studenter, vilka i sin iver att inte göra skillnad ihärdigt framhåller allas likhet.

¹⁰⁰ Antaganden som dessa om ”invandrarflickors” situation återfinns även i flera dokument som rör skolans verksamhet. I Skolkommitténs delbetänkande står bland annat följande att läsa: ”Flickorna får ofta en speciellt utsatt ställning. De förväntas t ex i många medelhavskulturer, spela en passiv och underordnad roll, som helt avviker från den svenska skolans jämställdhetsideologi” (SOU 1996:143:31).

Problematiska resonemang liknande detta återfinns även inom forskningen, se till exempel Sjögren (1993) för en analys som på liknande sätt söker utkristallisera en specifik medelhavskultur, dess inverkan på köns- och familjerelationer, samt hur dessa skiljer sig från svenska ideal om jämställdhet.

Olikhet och likhet är teman som även Georgina Tsolidis (2001) tar fasta på i en granskning av centrala policydokument som omger skolans arbete med genusfrågor och mångkulturell undervisning i Australien. Inte så överraskande visar hennes analys att trots att den policy som omger genusrelationer framför allt företräds av idéer om likhet och den mångkulturella policyn i sin tur främst upptas av antaganden om skillnader, så konstrueras flickor från etniska minoriteter på samma sätt. Det tycks med andra ord inte ha någon betydelse om betoningen i det ena fallet ligger på likheter och i det andra på skillnader, konstruktionerna av dessa flickor tycks bli de samma. Oavsett idéer om likhet eller olikhet, finner Tsolidis att dessa flickor omges av en osynlighet och att de i båda kontexter förstås i termer av problem och brister och beskrivs som offer för kulturkrockar.

Även om dessa studier talar för att ”invandartjejer” och ”invandrar-kvinnor” positioneras i en spänning mellan likhet och olikhet i skilda utbildningssammanhang, verkar skolpersonalens konstruktioner av dessa elever och i kontrast till fallet med ”invandrarkillar”, inte ha en lika tydlig koppling till skolsammanhanget. Jag vill snarare föreslå att konstruktioner av ”invandartjejer” i hög grad är relaterade till skolpersonalens idéer om svensk jämställdhet, och istället för att osynliggöras blir de snarare väldigt uppmärksammade i sammanhang som rör könsrelationer och jämställdhet.

Urringat linne som markör för emancipation

Jag intervjuar Doris, vi har just börjat tala om invandrarflickor och jag får ta del av ännu en skildring som förmedlar att de är ”hårt hållna” av sina familjer.

Doris: En del invandartjejer byter ju till och med kläder när de kommer till skolan.

Sabine: Vilka tjejer gör det?

Doris: Just nu har vi ingen som gör det. Men det har hänt, för några år sedan hade vi några tjejer som gick in på toaletten och bytte när de kom till skolan.

Sabine: Hm

Doris: Det är ju ofta dom tjejerna som har dom mest urringade linnena eller tröjorna på sig. Men de vågar inte visa det för sina föräldrar, därför att dom aldrig skulle acceptera det.

Sabine: Hur hanterade ni det, alltså att tjejerna bytte kläder när de kom till skolan?

Doris: Man får ju vara försiktig med att ta upp det med föräldrarna, eftersom risken är stor att tjejerna skulle bli bestraffade eller få restriktioner, om föräldrarna får veta det alltså. Som jag minns det lät vi det bara bero.

Sabine: Hm

Doris: Om man jämför med svenska tjejer blir det på ett helt annat sätt. Jag menar jag har ju även svenska tjejer som klär sig i väldigt uringade linnen och tröjor. Men när det gäller dom är det en helt annan sak. Då har jag kunnat ta upp det med deras föräldrar, dom har samma syn på det, vi är överens om hur vi ser på det om man säger så. Dom säger att dom försökt prata med sina tjejer om det, men att tjejerna absolut vill gå klädda så. Okej då, men vi kan ändå prata om det utan problem, så blir det inte med invandrantjejerna, det blir annorlunda med dem.

Samtalet med Doris väcker i flera avseenden intresse. Dels vad det gäller konstruktioner av svenska tjejer respektive icke-svenska tjejer, dels den varierande betydelse som det uringade linnet tillskrivs. Utöver att argumentationen kretsar kring att invandrantjejer inte är tillåtna att klä sig som svenska tjejer, antyder Doris resonemang även att en klädsel i uringat linne signalerar frigörelse när det gäller invandrantjejer, det vill säga en frigörelse från föräldrarnas och familjens stränga regler gentemot flickor. Flickor som klär sig i uringat linne verkar tolkas som att de både vill och aktivt söker sig bort från den traditionella och förtryckande kvinnoosyn som deras familjer förknippas med. En klädsel i uringat linne talar i följd av detta inte bara för en önskan om att leva jämställt, det antyder också att flickan tagit steg i riktningen mot ett sådant liv och detta önskade inte bara Doris utan även många av hennes kolleger att stödja och uppmuntra.

En annan tankegång som skymtar i Doris resonemang är att flickornas klädbyte i skolan med något av en självklarhet kopplas till flickornas hem och familjeförhållanden. Det vill säga att klädbytet förstås i relation till den annorlunda kultur som tillskrivs deras familjer. Därmed reduceras även möjligheterna att tolka flickornas klädbyte utifrån andra möjliga aspekter. En alternativ tolkning är att det har med skolans sociala liv att göra och att klädbytet kanske snarare handlar om ett försök att tillägna sig en klädstil som är gångbar bland eleverna. Eller att flickorna klär sig på ett visst sätt för att undgå att ses som avvikande eller annorlunda av kamrater i skolan, men utan att nödvändigtvis involvera sina föräldrar i detta projekt (jfr Epstein m fl 2003).

Ett bemötande som tudelar

Klädsel i uringat linne tillförs i Doris resonemang en kluven betydelse och detta blir alltmer uppenbart i hennes fortsatta argumentering. Framförallt när uringat linne i kombination med ”invandrartjej” tar gestalt av något positivt och önskvärt. Eller i alla fall inte ter sig uppseendeväckande i en negativ eller problematisk mening. Samtidigt som ett uringat linne på en ”svensk tjej” framställs som mindre passande och uppmärksammas på ett helt annat sätt.

Denna tudelade syn får också som samtalet med Doris illustrerar betydelse för det förhållningssätt som hon och även andra kolleger intar. När det gäller ”svenska” tjejer och klädsel i uringat linne berättar Doris att hon tar upp det med flickans föräldrar och att hon gör detta eftersom hon inte ser det som riktigt lämpligt att klä sig så i skolan. Detta gör hon också i förvisning om att föräldrarna delar denna uppfattning med henne. Därför upplevs inte heller dessa samtal som känsliga eller förknippade med något svårt. Snarare fokuseras de på en ambition att om möjligt tillsammans med flickans föräldrar komma fram till ett gemensamt förhållningssätt kring denna klädsel.

Däremot ter det sig på ett helt annat sätt när det kommer till ”invandrartjejs” klädsel i uringat linne och samtal med dessa flickors föräldrar. Förutom att denna klädsel ses som uttryck för emancipation och något av en anpassning till ”svenska” ideal för könsrelationer, tolkas flickornas agerande som att de smyger med sina uringade linnen inför sina föräldrar, att det är något de gör i hemlighet. Doris handlande verkar baseras i antaganden om att föräldrarna inte tycker om att deras döttrar klär sig i ett uringat linne. Utöver detta motiverar hon sitt handlande med att de sannolikt aldrig skulle acceptera en sådan klädsel. Föräldrarna förmodas snarare blir upprörda och arga om detta skulle komma till deras vetskap. För att bespara flickorna dessa reaktioner från föräldrarnas sida undviker Doris därför att överhuvudtaget ta upp detta ämne med dem. Frågan blir därmed inte bara känslig, utan förbigås också med tystnad.

Detta exempel visar hur ”svenska tjejer” och deras föräldrar respektive ”invandrartjejer” konstrueras som två skilda kategorier och att de tillskrivs vitt skilda positioner i relation till könsrelationer och jämställdhet.¹⁰¹ Där svenska flickor och deras föräldrar sammanförs med en tanke om moderna könsrelationer, sammanförs snarare invandrarflickor och deras föräldrar med traditionella och omoderna könsrelationer.

På liknande sätt menar jag att lärare i Centrumskolan ser det som en angelägen uppgift att erbjuda ”invandrarflickor” en frizon. Det vill säga

¹⁰¹ Jämför med de los Reyes & Molinas (2003) diskussion om hur etnicitet och könsförtryck i den svenska debatten ofta länkas samman och förstärker idén om en positiv svensk jämställdhet.

en plats där skolan vid sidan om sitt undervisningsuppdrag även fungerar som något av en arena och verksamhet där dessa elever, utan sina föräldrars insyn eller kännedom, erbjuds pröva och ta ut de svängar som de inte uppfattas vara tillåtna att göra hemma i familjen. Skolpersonalen tycks alltså se det som angeläget att flickorna åtminstone i skolan ska erbjudas möjlighet att vila från familjens stränga regler och tabun. Den önskan och ambition tillförs också något av en fostrande dimension, varmed man från skolans sida önskar förbättra ”invandrarflickors” villkor och därigenom även underlätta deras övergång från ett liv som ”förtryckt invandrarflicka” till ett liv som ”jämfäst (svensk) flicka”. Skolan tenderar med andra ord gå i allians med dessa tjejer, medan tillträdet för deras föräldrar snarare framträder som förenat med förbehåll.

Även om jämfästhetsfrågor sällan togs upp som uttryckliga frågeställningar eller teman i den dagliga undervisningen, tilldelades de något av en given plats i sammanhang där uppmärksamheten riktades mot ”andra kulturer”.¹⁰² Till exempel diskuterade och planerade flera av skolans arbetslag för en programpunkt med rubriken ”kvinnans ställning i olika kulturer” i samband med skolans ”mångkulturella” temadagar. Med fokus på, precis det som rubriken anger, ”de andras” jämfästhet eller kanske snarare brist på jämfästta relationer och i dess mittpunkt ställdes ”invandrar kvinnan” alternativt ”invandartjejen”. Så även om kategorin invandartjejer i många sammanhang ägnades en begränsad uppmärksamhet, kom intresset för denna elevkategori att öka påtagligt i relation till jämfästhetsfrågor.

Samtidigt är detta ett lite missvisande påstående för det intresse som omgav dessa tjejer grundandes sällan, precis som Lindqvist (2002) noterar, i deras egna erfarenheter. Det utgick snarare från antaganden som skolpersonalen gjorde om kvinnors villkor i ”andra kulturer”. Inte heller var det de könsrelationer som formerades i skolan som stod i blickfånet för uppmärksamheten. Därmed är det knappast heller tjejerna själva som tilldelas det primära intresset utan förr de idéer med vilka de blir sammanförda.

Ett synsätt präglad av idéer om invandartjejers utveckling mot eller tillägnande av ”svenska” normer för jämfästhet och könsrelationer skymtade även fram i vardagliga kommentarer, via reflektioner fällda i förbigående eller som ett mer eller mindre självklart sätt att tolka dessa elevers agerande. Exempelvis när Britt konstaterade att hon så när glömt bort att

¹⁰² Könsrelationer och könsdiskriminering i de former som de allra flesta kvinnor oberoende av etnisk identitet erfar förs, som till exempel Essed (1996) och de los Reyes m fl (2003a) pekat på, sällan upp på dagordningen. Istället fokuseras den uppmärksamhet som rör könsdiskriminering av invandrade kvinnor och flickor nästan uteslutande till den etniska grupp med vilken kvinnorna identifieras, alternativt till ett invandrarskap i mer generell bemärkelse. Därmed åsidosätts även kvinnors delade erfarenheter av förtryck och underordning.

hon har en "invandrarflicka i klassen". Denna kommentar var föranledd av en fråga från mig där jag undrade hur eleverna från Centrum respektive Eken relaterar till varandra i den klass som Britt är klassföreståndare för. Britt förklarade att den här flickan "smält in så bra i klassen" att hon nästan glömt bort att hon inte är "svensk". "Hon är som en av alla andra tjejer i klassen" och "tar för sig", fortsatte Britt sitt resonemang. Genom den aktivitet denna tjej visar och genom sitt sätt att umgås med andra elever i klassen, tycks hon inte längre identifieras som en invandartjej, utan snarare identifieras som en bland klassens svenska tjejer.

För att göra en återkoppling till den annorlundahet som "invandrarkillar" sammanförs med så förefaller den snarare att fixera dessa elever som mer eller mindre främmande och olika skolans "vi". "Invandartjejer" verkar däremot tillskrivas en mer rörlig position (jfr Skeggs 2004). Genom en klädsel i urringat linne uppfattas de dels närma sig skolans "vi" och dels ses som lättare att innesluta i det "vi" som formeras i skolan, eftersom de dessutom uppfattas vara trevliga och sympatiska. Men om invandartjejer gärna omsluts av skolans "vi", fanns det andra tjejer i skolan vilka ansågs vara betydligt mer problematiska att inkludera i ett vi, nämligen "romska" tjejer.

Att vara tjej på fel sätt

Jag följer Sonja på en lektion i engelska med en av hennes nior. Efter lektionen stannar jag kvar och Sonja berättar lite om eleverna i klassen. Flera av klassens elever har inte varit med på lektionen eftersom de går i specialundervisning av olika slag. Utöver detta har några elever mer eller mindre "droppat ut" från skolan, som Sonja uttrycker saken. Hon fortsätter berätta om en av dessa elever, en "romsk" tjej. Med uppförande blick ser hon på mig över de röda glasögonbågarna och säger "hon är gift på romskt vis". Jag vet inte vad gift på romskt vis innebär och är osäker på vad Sonjas kommentar syftar på, men kommer mig inte för att säga det, baktalar bara ur mig ett "hm". Med lätt ironi i rösten fortsätter Sonja "och då behöver man ju inte gå i skolan mer, det anses ju inte viktigt för romska flickor".

Den här händelsen utspelades några veckor in på höstterminen och det var första gången jag hörde talas om eller fick berättat för mig om "romska" flickor. Så småningom fick jag klart för mig att flickan som Sonja talat om inte hade fullföljt sin skolgång, efter att hon faktiskt gift sig. Mitt intryck är att den avbrutna skolgången som följde på detta giftermål sågs som ett misslyckande, både för eleven själv som inte fullföljt sin skolgång och för skolans personal som trots sina ansträngningar inte förmått henne att fullfölja grundskolan. Frågan är dock om intrycket av misslyckande enbart re-

laterar sig till den avbrutna skolgången eller om det kan finnas fler bottnar i denna känsla av misslyckande. Tidigare har jag visat att ”romska” elever i skolpersonalens ögon ter sig mer avvikande och problematiska än några andra elever, nu aktualiseras dock att detta förefaller vara särskilt relaterat till flickorna. Låt mig utveckla resonemanget något.

Utan tvekan tilldelades ”romska” tjejer en särskild position i skolan, inte minst genom att de betraktades som sexuellt erfarna i tidigare ålder än de flesta andra av skolans elever och detta avgjort tidigare än vad som ansågs vara godtagbart. ”De kommer med magen i vädret redan i åttan”, som Stine resonerade upprört under en intervju. Hennes ordval och tonläge fick dessa graviditeter att framstå som något av en provokation från tjejernas sida. Som om tjejerna inte bara signalerade en stolthet över sina graviditeter utan även aktivt sökte utmana och ifrågasätta den norm som anger vad som ter sig lämpligt och passande för en flicka i denna ålder. I kontrast till skolans övriga tjejer syntes ”romska” tjejer personifiera en kvinnlighet som hade svårt att finna såväl gillande som acceptans. Den verkade vara både provocerande och fel och föreföll sällan frammana känslor av sympati från skolans personal. Eller ett bemötande i form av de varma och milda leenden som mötte många ”invandartjejer” från skolans personal.

Om det intresse och engagemang som omgav ”invandartjejer” i viss mån positionerade dem som elever det är synd om, så inkluderade detta alltså inte ”romska” tjejer. Tvärtom verkade dessa tjejer ses som en sort för sig, som varken liknade ”svenska” tjejer men inte heller ”invandartjejer”. ”Romska” tjevers giftermål eller graviditeter i åttonde klass förknippades snarare med en icke-anpassning till det som uppfattades vara acceptabelt och omgavs av en begränsad fördragsamhet. I skenet av detta kan också Solvigs fundering – ”frågan är ju om man ska satsa på kunskaper eller i första hand hjälpa dom att anpassa sig till det svenska samhället” – tillföras en djupare innebörd. Dessa flickors etniska identitet tycks ses som något av ett handikapp, för att låna en formulering från Mac an Ghail (1988), som inte bara uppfattas göra det svårt för skolan utan i viss mån även verkar kullkasta utsikterna för en förändring av deras livssituation.

Närvaro genom synlighet eller osynlighet

De empiriska exemplen i detta kapitel visar att de elevkategoriseringar som genereras ur skolpersonalens föreställningar om kön och kultur, ges olika positioner i skolans vardag. Ett perspektiv på dessa positioner kan relateras till synlighet respektive osynlighet, det vill säga i vad mån och hur de elever som innefattas i kategorierna uppmärksammas av skolans personal.

Den elevkategori som ter sig allra mest synlig är onekligen ”invandrar-killar” och den synligheten är i stor utsträckning relaterad till en annor-

lundahet som dessa elever tillskrivs. Om flickor rent allmänt kan beskrivas som mer osynliga än pojkar i skolan, så visar dock min redogörelse att det ter sig problematiskt att dra en sådan slutsats. Eftersom det med nödvändighet innebär en förenkling av den sociala verkligheten, varmed de viktiga differentieringar som jag visat på också förbises. Flickornas osynlighet är snarare av olika slag. "Svenska" tjejer är mer eller mindre närvarande i den uppmärksamhet som skolpersonalen riktar mot eleverna. "Invandratjejer" ter sig däremot inte bara osynliga, de framstår även som tämligen frånvarande i skolpersonalens tankar och resonemang, frånsett de sammanhang som rör könsrelationer och jämställdhetsfrågor, då de snarare placeras i intressets absoluta centrum.

Utöver detta visar redogörelsen även på en tredje kategori bland skolans flickor, nämligen "romska" tjejer, som inte på ett enkelt sätt låter sig placeras som varken synliga eller osynliga. Inte heller som närvarande alternativt frånvarande i den uppmärksamhet som riktas mot dem. Vanligtvis tycks de dock göras synliga utifrån det som upplevs som en provocerande annorlundahet från skolpersonalens sida, vilket i viss mån sammanfaller med den synlighet som omger "invandrarkillar". Jag kan inte heller dra mig till minnes att lärarna någon gång explicit talade om "romska" killar, vilket öppnar för intressanta reflektioner. Det vill säga på liknande sätt som resonemang om invandrarelever ofta avsåg killar och därmed även gjordes till en könad kategorisering, förefaller även kategorin romska elever i hög grad vara könad och tillämpas synonymt med romska tjejer.

Den elevkategori som framstår som mest osynlig i mitt material är "svenska" killar, frågan är dock om det verkligen är så. Som jag tidigare varit inne på är det vanligtvis det som utgör norm som framträder som minst tydligt. Tina Mattsson (2005) som undersökt konstruktioner av kön inom missbrukarvården, menar att normen inte bara är osynlig utan också könsneutral, vilket för hennes studie inneburit särskilda utmaningar vad det gäller att fånga konstruktioner av manlighet, trots dess ständiga närvaro. Mattssons iakttagelser öppnar för intressanta reflektioner vad det gäller mitt eget material. Till exempel i vad mån "svenska" killars närvaro trots sin osynlighet på liknande sätt som i Mattssons studie ändå finns väldigt närvarande i skolpersonalens uppmärksamhet. Detta pekar i det samma på ett behov av att närmare utforska denna fråga.

Det ligger nära till hands att tänka sig att en position som synlig är att föredra framför en osynlig sådan – vilket också har giltighet för många sammanhang. Sett till det sammanhang som jag har undersökt förefaller osynlighet dock även vara förenad med en del positiva aspekter. Närmast tänker jag på att "invandratjejjers" osynlighet i viss mån befriar dem från skolpersonalens insyn. När till exempel Zahra, Leila, Mahtab och Poran ivrigt pratande sitter ihopträngda i någon av korridorrens fönstersmygar, kan de göra det tämligen ostört utan övervakande blickar från någon lärare. Detta står däremot i tydlig kontrast till den intensiva uppmärksamhet

som ofta riktas mot ”invandrarkillar” och dessutom försvårar deras möjligheter till ett umgänge med kamrater som inte är förenat med en tillsyn från skolans personal.

Analysen talar även för att skolpersonalen tenderar att fixera såväl ”invandrarkillar” som ”romska” tjejer i positioner som kulturellt annorlunda och problematiska elever, som inte tycks vara förenliga med framgång i skolan eller idéer om svensk jämställdhet. Positionen som ”invandrantjej” tycks däremot peka mot en förändringspotential, som framförallt handlar om en förändring mot att bli ”svensk” och ”jämställd”, men däremot inte förefaller ha någon tydlig koppling till skolarbetet, varken som framgångsrik eller problematisk.

Avslutningsvis understryker detta kapitel det sociala sammanhangets betydelse för de kategoriseringar som skapas och den betydelse de tillskrivs. Det görs också tydligt att de elevkategoriseringar som jag undersökt i hög grad är produkter av skolans institutionella sammanhang. Det vill säga, de föreställningar som knyts till kön och kultur och de handlingar och resonemang som de mynnar ut i, kan aldrig frikopplas från det sociala sammanhang i vilket det görs.

Kapitel 8

OLIKA MYCKET INVANDRARE OCH SVENSK

Varför identifieras inte alla elever med så kallad invandrarbakgrund som invandrarelever? Varför tar lärarna så starkt intryck av Nasrins protester mot filmen *Jalla, jalla*? Skulle de ha lyssnat till protesterna på samma sätt om Isak och David, eller ”kungarna i korridoren” framfört dem? Och varför accepterar Hanna, Sverker, Britt, Gun och deras kolleger vissa ”kulturella skillnader” men inte alla?

Den här boken handlar om hur Centrumskolans personal klassificerar och gör skillnad på elever och hur detta är relaterat till etnicitet, kultur och nationell bakgrund. Diskussionen har också handlat om hur föreställningar om klass och kön spelar in i skolans konstruktioner av skillnader och hur detta sammantaget producerar en rad olika elevkategorier, såsom ekenelever, romska tjejer, invandrarkillar, centrumelever, kungar i korridoren, svenska elever etcetera. Studien visar att det knappast är möjligt att göra en enkel generalisering av hur dessa skillnadskonstruktioner tog form i det dagliga skollivet. Tvärtom måste de skillnader som genereras och upprätthålls via skolpersonalens handlande, resonemang och interaktioner med eleverna förstås som synnerligen komplexa, varierande och situationsbundna.

Ambitionen för detta avslutande kapitel är att föra samman och utveckla några av studiens resultat. Med utgångspunkt från en diskussion om *hur* skillnader görs och *när* de tillförs betydelse försöker jag besvara dessa frågor. Jag återknyter också till tidigare reflektioner om de elever som funnits i blickfånget när jag varit i Centrumskolan och de svårigheter jag brottats med. Avslutningsvis reser jag frågan om skolans skillnadskonstruktioner kan förstås som uttryck för vardagsrasism.

Variationer

En återkommande iakttagelse i studien handlar om att enskilda elever inte enbart och omväxlande identifieras som invandrare eller svenskar, utan att de beroende på sammanhang också uppfattas vara detta i olika omfatt-

ning. Skolpersonalens kategoriseringar framträder alltså inte som helt fixerade, utan glider snarare mellan olika sätt att se på och resonera om enskilda elever. Variationerna är som jag visat nära förbundna med skol-sammanhanget, det vill säga skolans uppdrag att bedriva undervisning. Annorlunda uttryckt menar jag att de skillnadskonstruktioner som iscensätts i Centrumskolan sällan, om ens någonsin, är helt frikopplade från det skolmässiga sammanhanget. Det görande av skillnader som utkristalliseras talar snarare för att denna praktik är relaterad till såväl skolans organisation av undervisningen och betygsmässiga prestationer som ekonomiska villkor och renommé.

Mot denna bakgrund menar jag att det är av betydelse att det var just Nasrin som protesterade mot att filmen *Jalla, jalla* skulle visas på temadagarna. Jag hävdar också att lärarna sannolikt inte skulle ha lyssnat på samma sätt på protesterna om de framförts av David och Isak, eller någon av "kungarna i korridoren". Lärarnas bemötande av protesterna mot filmen begränsas nämligen inte till att Nasrin, Isak, David eller "kungarna i korridoren" samtliga identifieras som invandrarelever och därför kan tänkas bidra med värdefulla synpunkter på filmen. Avgörande för detta sammanhang är snarare att Nasrin uppfattas vara något av en mönsterelev i skolan och därmed ses som både tillförlitlig och välbetänkt i sina omdömen. Det är alltså den senare aspekten som är central för att lärarna lyssnade och tog intryck av Nasrins protester. Utöver detta ger redogörelsen flera exempel på att skolans personal rent allmänt tycks vara mer sympatiskt inställd mot "invandrantjejer" än "invandrarkillar" och därför kan antas lyssna på ett annat sätt till tjejerna än killarna.

Att passera som svensk

Elever som lyckas prestera väl i sitt skolarbete verkar i mindre utsträckning bli identifierade som invandrare. En liknande tendens uppmärksammas av Camilla Hällgren (2005) och Meta Cederberg (2006) som ger empiriska exempel på att elever är väl medvetna om det stigma som följer med identifikationen invandrarelev. I deras studier visas hur elever med så kallad invandrarbakgrund och höga betyg, själva medvetet undvikit att kopplas samman med andra "invandrarelever". Till och med att de utvecklat olika strategier för att bli mindre synliga tillsammans med "invandrarelever" genom att rent fysiskt och i rummet hålla avstånd till dem. Informanterna i studierna menar att ett umgänge med "invandrarelever" är förenat med risker för att bli betraktad som en problematisk och svagpresterande elev av skolans lärare, vilket i sin tur försvårar deras möjligheter att bli framgångsrika i skolan.

I internationella studier brukar strategier som dessa beskrivas som att eleverna intar en "racelessness" position i skolpersonalens ögon. Tony Sewell (1997) diskuterar hur det går till när pojkar med afrokaribisk bak-

grund anpassar sig till det han definierar som skolans "vita" norm och hur de genom en sådan anpassning når framgång i sitt skolarbete. Centrala element i den process Sewell redogör för liknar det som beskrivs av Hällgren och Cederberg, nämligen att eleverna minimerar sitt umgänge med "svarta" kamrater i skolan, försöker undvika konflikter som lärarna associerar med "svarta" elever och att de satsar på sitt skolarbete, vilket resulterar i studieframgång. Analysen begränsas dock inte till dessa aspekter, Sewells poäng är snarare att den beskrivna framgången inte ensidigt kan tillskrivas elevernas personliga ansträngningar, utan även hänger samman med lärarnas förändrade attityder gentemot eleverna. När eleverna i Sewells material undviker att förknippas med det som lärarna kopplar samman med af-rokaribiska elever och deras kultur, resulterar detta på samma gång i att lärarna börjar förhålla sig till dem på ett annat sätt. Det vill säga, det sker en förskjutning i lärarnas uppmärksamhet på eleverna, i riktning mot en "racelessness position". Detta möjliggör en påtaglig förändring för eleverna, eftersom de i lärarnas ögon då snarare uppfattas bete sig som "vita" (brittiska) elever, och därigenom kommer att uppfattas som mer skolinriktade, vilket i sin tur öppnar för goda resultat i skolarbetet.¹⁰³

Sewell pekar således ut en viss grad av anpassning till ett önskvärt elevbeteende som central faktor för framgång i skolan. I vad mån Nasrin och andra flickor i Centrumskolan agerar utifrån sådana anpassningsstrategier får vara osagt, men med dessa studier i åtanke blir det rimligt att tänka att flickor utifrån en framtoning som uppfattas vara sympatisk och skolinriktad inte bara framstår som elever man bör lyssna till, utan även framträder som mindre "invandriga" (jfr Andersson 2003) i skolpersonalens ögon. I fallet med Nasrin verkar det även möjliggöra en position där hon kan påverka skolsituationen, genom att få gehör för sina synpunkter. Detta samtidigt som hon kan röra sig bort från en entydig position som invandrare alternativt invandrantjej och detta oavsett om hon just i samband med de "mångkulturella" temadagarna, främst identifierades som invandrare. Däremot ter sig denna möjlighet mer osäker för Isak, David och kungarna i korridoren, som snarare verkar naglas fast i en invandrarkategori, utifrån att deras handlande identifieras med ett skolbeteende som anses vara typiskt för "invandrarkillar".

I skolan fanns också killar med så kallad invandrarbakgrund som sällan uppmärksammades som varken invandrarkillar eller problematiska elever. Så även om Doris, Kerstin och andra lärares resonemang om "invandrarkillar" kan ge intryck av att omfatta alla killar med så kallad invandrar-

¹⁰³ Se även Fordham (1988) för liknande iakttagelser av "svarta" ungdomars erfarenheter av högskolestudier i USA. Fordhams slutsats är att detta utgör en central strategi för "svarta" studenter som strävar efter att bli framgångsrika. I ett utbildningssystem som domineras av "vita" medelklassnormer finns det, menar Fordham, knappast några andra vägar att gå, än att tona ner en identitet som "svart".

bakgrund, så tycks denna kategorisering i första hand omfatta dem som inte motsvarade förväntningarna på ett önskvärt skolbeteende.

En annan elevkategorisering som tydligt förknippas med svårigheter i relation till skolans verksamhet är romer, vars problem framförallt beskrivs vara kulturellt bestämda och svåra att förändra. Men även här antyder studien möjliga förändringar. Till exempel när Stine beskriver en av sina elever som otypisk rom och på samma gång förmedlar begeistring över denna elevs ansträngningar med skolarbetet, som också handlar om att eleven är ivrigt påhejad av sin mamma som tycker det är viktigt att satsa på skolan.

Lärarnas indelningar av eleverna är alltså inte bara kategoriseringar vilka som helst, kategorierna fylls med ett innehåll som blir vägledande för skolpersonalens handlande och interaktioner med eleverna. Det kan beskrivas som att kategorierna rymmer en handlingsdimension som blir styrande för hur skolpersonalen bemöter sina elever, men också hur de förstår eleverna och de förväntningar som de utifrån detta riktar mot dem. Kategorierna kan sägas underlätta skolpersonalens dagliga arbete, i betydelsen att de inte i varje stund måste reflektera över hur de lämpligen bör bemöta olika elever. Identifieras en elev som ”invandrarkille” så ger detta en upplysning om hur eleven uppfattas bete sig och i det samma en information om hur skolpersonalen utifrån detta ska förhålla sig mot honom. För att återknyta till min diskussion om institutionalisering i inledningskapitlet, så menar jag att de elevkategorier som skolpersonalen praktiserade i sitt arbete ”tänker” åt dem, på liknande sätt som Mary Douglas (1986) pekar på att den institutionaliserade ordningen tänker åt individen. Det kan också tolkas som uttryck för att kategorierna har integrerats i Centrumskolans sociala ordning.

Ett spektra av relationer

Resonemanget ovan klagör att de skillnadskonstruktioner som stått i fokus för min analys är mångbottnade. Konstruktioner av etnicitet kan inte enbart förstås som produkter av skolans institutionella sammanhang, de är som den här studien visar resultat av ett helt spektra av relationer, såväl på samhällets makro- som mikronivå. Med utgångspunkt från Dorothy Smith (1987, 1999) föreslog jag i bokens inledande kapitel att skolan och dess vardagliga praktik ska förstås som knutpunkt för en mängd styrande relationer.

Att skolan är ställd inför en ekonomisk styrning där antalet elever görs till en central faktor för den ekonomiska tilldelningen befäster och förstärker, som jag visat, en problematisk indelning av eleverna. Vissa elever sammanförs i första hand med problem, medan andra snarare verkar framstå som eftertraktade, vilket jag beskrivit som att elever tillskrivs olika

konkurrensvärde. Vad det gäller Centrumskolans fall har jag också visat hur villkor förknippade med skolans förändrade styrning gör elever från Centrum till en elevkategori som uppfattas generera en rad problem för skolan, genom bland annat dåligt rykte, färre elever från Eken och därmed en sämre ekonomi. Medan elever från Eken snarare görs till eftertraktade elever som i stor utsträckning uppfattas upprätthålla skolans goda anseende, genom till exempel höga skolprestationer.

Samtidigt talar analysen för ett fortsatt behov av att närmare klarlägga intersektionen mellan olika nivåer. Med fokus på hur samspelet mellan individuella handlingar, institutionella praktiker, rutiner, normer och strukturella förhållanden tar form och producerar sociala relationer och relationer av ojämlikhet (jfr de los Reyes & Mulinari 2005).

Villkor förbundna med 1990-talets omstrukturering kan även bidra till en närmare förståelse av varför vissa ”kulturella skillnader” accepteras och kanske till och med välkomnas, medan andra snarare ses som angelägna att påverka och förändra. Centrumskolans arrangemang av så kallade mångkulturella temadagar ger tydliga exempel på ”kultur” som förknippas med något önskvärt och berikande. Inte bara med avseende på de elever som går där, utan också med tanke på de möjligheter detta arrangemang kan tänkas föra med sig vad det gäller att förmedla positiva bilder av Centrumskolan och skapa en image av spännande mångkulturalitet bland kommuninnevånarna. Medan ”kultur skillnader” som uppfattas skapa svårigheter för den dagliga skolverksamheten snarare blir föremål för motstånd och ses som angelägna att förändra.

Detta kan även bidra till en fördjupad insikt om varför Nimos respektive Dilfas klädsel väcker så olika reaktioner hos lärarna. Studien talar nämligen för att bemötandet inte låter sig reduceras till en respons på enbart klädesplagg, utan att lärarnas skilda reaktioner måste förstås som sprungna ur de relationer som är länkade till respektive klädsel. Det vill säga att Dilfas klädsel kopplas samman med en rad problem som lärarna upplever sig ha med ”romska” elever i skolan. Medan sympatin och förståelsen för Nimos själ snarare verkar länkas samman med bilder av ett traditionellt och omodernt liv i Somalia – där människor fortfarande är bosatta i hyddor – och att det därför inte kan vara så lätt att komma till Sverige, där allt är så mycket mera utvecklat än i Somalia.

Viljan till tolerans och frånvaro av maktperspektiv

När Doris i möjligaste mån försöker placera ”invandrarelever” bredvid ”svenska” elever i klassrummet (kapitel 5) och när Karin, Centrumskolans rektor, betonar vikten av mångkulturella temadagar (kapitel 4), eller när Gunnel och hennes kolleger med förfäran inser att Nimo inte välkomnas

på sin praoplats (kapitel 6), så genomsyras deras handlande av en tanke om tolerans. Det speglar en djupt förankrad idé om tolerans inför det som uppfattas vara olikt och avvikande. Därtill förefaller ett mångkulturellt perspektiv att vara attraktivt för skolans personal (Hällgren m fl 2006) och sammanfalla med en annan grundläggande idé i skolans värld, nämligen att alla elever ska bemötas lika. ”Vi ska ju behandla alla lika” var en kommentar som ofta upprepades i lärarnas diskussioner om eleverna, varmed de gav uttryck för både sina toleransambitioner och rättvisesträvanden. Det var den typen av svar jag vanligtvis fick när jag undrade på vilket sätt lärarna beaktade elevernas mångkulturella sammansättning i undervisningen. ”Vi behandlar dom inte på något annat sätt än svenska elever, vi behandlar alla lika”, som Petter sa. Tonvikten låg på att alla ska behandlas lika oavsett bakgrund.

Med utgångspunkt från dessa ambitioner – att skolan ska spegla en kulturell mångfald och vara jämlik – är det också möjligt att, som David Gillborn (1990), se skolans potentialer i arbetet för rättvisa och mot diskriminering. Dessvärre riskerar dessa lofvärda ambitioner att förvandlas så att skolan istället för lika möjligheter producerar ojämlikhet. Detta eftersom ambitionerna i det vardagliga arbetet med eleverna, som jag visat, sällan förenas med en insikt om de maktaspekter som finns inbyggda i sociala relationer och att dessa tar form i skolan såväl som andra sociala sammanhang. Det vill säga att de sociala samspel som iscensätts i skolan inte låter sig separeras från övriga samhällsrelationer, utan måste förstås som två sidor av samma sak. Detta inbegriper även skolpersonalens svårigheter att se hur de själva är delaktiga i att generera och befästa relationer av över- respektive underordning. Inte bara med hänseende till de relationer som utvecklas i skolan och inom klassrummets väggar, utan även med tanke på hur dessa relationer länkas samman med det omgivande samhället. Här ger inte heller skolans läroplan eller andra policydokument någon vägledning i hur ett sådant arbete skulle kunna bedrivas i skolan. Det saknas med andra ord direktiv om hur skolan kan eller bör arbeta med det som rör sociala orättvisor, utanförskap och samhällskonflikter (jfr Stigendal 2004).

En konsekvens av dessa omständigheter är att strategier för att ”blanda” elever eller att placera ”invandrarelever” bredvid ”svenska” elever ofta begränsas till att hantera vardagliga, aktuella eller akuta bekymmer i verksamheten. Vad som då blir kvar av skolpersonalens ambitioner som syftar till tolerans och rättvisa är närmast ett välvilligt och hyggligt handlande. Med sikte på att visa tolerans för ”de andra” och göra ett gott arbete med eleverna, men utan att detta är kopplat till en vidare samhällskontext. Likaväl som strategier med ambition att behandla alla elever lika inte resulterar i någon ökad rättvisa, utan snarare mynnar ut i skilda villkor för eleverna. För att möjliggöra rättvisa relationer krävs snarare, som Sewell (1997) markerar, ett förhållningssätt som tar hänsyn till elevernas skilda livsvillkor och därmed inte gör halt vid att ”säga samma sak” eller tilläm-

pa samma regler gentemot eleverna. För att skolan ska kunna undgå att bli ett hinder för sina egna ambitioner måste alltså viljan till tolerans och rättvisa tillföras en förståelse som inte bortser från sociala relationers vidare sammanhang.

Parallella och överlappande policy

Skolpersonalens arbete och hur de själva resonerar kring detta pekar i den här studien å ena sidan mot en pluralistisk hållning, å andra sidan mot en assimilatorisk sådan. Dessa skiftande förhållningssätt och de argument som knyts till respektive handlande kan förstås som relaterade till två olika policy vad det gäller skolans mångkulturella arbete. Argument baserade i en pluralistisk uppfattning betonar att etniska och kulturella skillnader är något som bör bejakas och främjas, eftersom skillnader av detta slag är positiva och önskvärda. I Centrumskolans gestaltades detta förmodligen som allra tydligast i arrangemanget av "mångkulturella" temadagar, som just genomsyrades av en idé om att "ta tillvara kulturella olikheter". Argument som grundas i en assimilatorisk uppfattning framhåller däremot olika former av anpassning och ger uttryck för att kulturella skillnader och olika etniska identiteter är problematiska, skapar konflikter och därför bör neutraliseras eller åtgärdas på något sätt. Istället för att respektera skillnader förespråkas här en anpassning till dominerande normer och värderingar. Resonemang i denna riktning uttrycks bland annat i olika sammanhang som rör "romska" elever eller då "svensk" jämställdhet framhävs och görs till den måttstock mot vilken "invandrarflickors" beteende tolkas, eller som de förväntas eftersträva och anamma.

Även om såväl det pluralistiska som det assimilatoriska förhållningssättet resulterar i en praktik där elever differentieras, görs olika och klassificeras utifrån idéer om kulturella eller nationella skillnader, så visar de också att Centrumskolans skillnadspraktik antar olika skepnader. Skillnader görs med utgångspunkt från skiftande argument, där tonvikten omväxlande förläggs till acceptans eller anpassning. Samtidigt är denna variation varken godtycklig eller tillfällig, handlandet följer snarare en linje där ett pluralistiskt förhållningssätt dominerar i sammanhang som inte upplevs särskilt hotande eller problematiska. Medan det assimilatoriska förhållningssättet blir framträdande i sammanhang som karaktäriseras av att olikheten upplevs hotande, besvärlig eller svår att sympatisera med.

Kulturell mångfald och universella värden

Dessa mönster av pluralism och assimilering som avtecknar sig i Centrumskolans skillnadspraktiker kan tolkas som influerade av olika policy

vad det gäller skolans mångkulturella arbete, som i det samma speglar en förskjutning över tid. Det pluralistiska förhållningssättet framträder som en typisk produkt av de idéer som präglade 1980-talet, karaktäriserade av ett intresse för "olika kulturer" och präglade av en viss nyfikenhet på det annorlunda (Gruber 2001). Dessa tankegångar är också intimt förbundna med den mångkulturella ideologi som introducerades i invandrapolitiken 1975, med jämlikhet, valfrihet och samverkan som honnörssord (SOU 1974:69). Gunnels berättelse om alla kurser hon gått på för att lära sig om "andra kulturer" (kapitel 4), kan ses som utmärkande för en sådan mångkulturell policy.

Resonemang som för fram anpassning eller betonar betydelsen av att förmedla "svenska" normer och värderingar kan däremot spåras till en policy som tagit form under senare tid. I den nuvarande läroplanen, Lpo 94, slås exempelvis fast att skolan har i uppdrag att "förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på" och detta i överensstämmelse med "kristen tradition" och "västerländsk humanism" (Lpo 94:5).

Den nuvarande läroplanen kan dock inte enbart läsas och tolkas i en sådan riktning för detta är på samma gång den första läroplanen i vilken vikten av att utveckla förståelse för en kulturell mångfald betonas. Lpo 94 är med andra ord den första läroplanen i vilken frågan om kulturell mångfald explicit diskuteras (jfr Runfors 2003, Persson 2005), men det sker parallellt med en markering av att skolan ska förankra vissa värden hos eleverna. Den nu aktuella läroplanen måste därför tolkas som tvetydig i sitt budskap vad det gäller en pluralistisk eller assimilatorisk hållning.¹⁰⁴ Sett till den mångkulturella policy som legat till grund för skolans arbete före Lpo 94 tolkar jag dock dess dubbla budskap som uttryck för en förskjutning mot gemensamma värden och anpassning.

En liknande förskjutning från kultur mot att istället framhålla värden pekar Stefan Jonsson (2004) på i sin analys av rasistiska diskurser i Sverige. Jonsson menar att termen "värde" under 1990-talet i stor utsträckning kommit att ersätta begreppet "kultur" – som dessförinnan ersatte rasbegreppet. Enligt Jonsson speglar detta en väsentlig förskjutning i de idéer som ligger till grund för utslutningspraktiker, där särskiljandet av människor inte längre primärt görs på grundval av vare sig idéer om "kulturell identitet" eller "ras", utan snarare med hänvisning till just "värden", vilka framställs som universella sådana.

På samma gång som Jonsson analys kan sägas bekräfta den förskjutning jag pekat på i skolans mångkulturella policy, så låter sig iakttagelserna av Centrumskolans skillnadspraktik inte helt och hållet tydas i linje med denna policyförskjutning. Mina iakttagelser av skolpersonalens handlande och

¹⁰⁴ Se Bringlöv (1996) och Hedin & Lahdenperä (2000) för närmare analys och diskussion om den konflikt som i detta avseende präglar Lpo 94.

resonemang om kulturella skillnader pekar snarare mot att lärarnas sätt att göra skillnad är relaterat till såväl nuvarande policy om ”gemensamma värden” som en tidigare policy med fokus på ”kulturella skillnader”, vilka på varierande sätt griper in, lever kvar och omvandlas i Centrumskolans lokala praktik.

Det som kan utläsas på policynivå ger med andra ord inte självklart samma entydiga avtryck på den nivå där det sociala livet och dess interaktioner konkret tar form, produceras och upprätthålls. Med tanke på att praktiken inte alltid formas i överensstämmelse med policydokumentens intentioner och visioner, är det inte heller tillräckligt att enbart utifrån skolans policynivå försöka förstå den praktik som där tar form. Analysen av det sociala liv jag skildrat utgör snarare en återkommande bekräftelse och påminnelse om att skolans lokala praktik är både mångfacetterad och omväxlande. Därför är den också svår att göra begriplig med mindre än närgångna och omfattande studier av de relationer som genomsyrar och dominerar dess vardag.

Ett svårfångat vi

I metodkapitlet diskuterade jag betydelsen av att jag delar etnisk identitet med stora flertalet av dem som arbetade i Centrumskolan, det vill säga en identitet som svensk. Genom att falla in i gemensamma skratt eller att åta mig ett undervisande uppdrag blev jag emellanåt även del av ett ”lärar-vi”. Så här i efterhand står det även klart för mig att jag inte bara passivt inkluderades i skolans ”svenska vi”, utan också lät mig inkluderas i en sådan position. Detta innebär inte genomgående en medveten handling från min sida, snarare en bitvis mindre reflekterad sådan. Med tanke på studiens forskningsfokus, att undersöka hur skolpersonalen gör skillnad utifrån antaganden om kultur och nationell bakgrund, ser jag det som angeläget att försöka reflektera lite närmare kring vad detta kan ha inneburit för den studie jag genomfört. Vad har blivit möjligt att synliggöra och vad har gjorts osynligt utifrån denna forskarposition?

Betydelsen för det empiriska materialet är, som jag redan nämnt, att jag i hög grad riktat min uppmärksamhet mot hur skolpersonalen gör skillnad genom att konstruera annorlunda, men inte så mycket mot hur de gör likhet. Vad som därmed ofta saknas i mina anteckningar är en blick på det som utgör norm och självklarheter, det vill säga det som inte identifieras med en invandrarelev. Dessutom ställde jag sällan frågor om detta, till exempel hur lärarna uppfattade ”svenskhet”, hur de såg på sig själva som ”svenska”, eller hur de uppfattade sina elever som ”svenska”. Däremot förde jag åtskilliga resonemang med dem om ”invandrarelever”, hur de förhöll sig till dessa elever och hur de såg på dem och så vidare. Den osyn-

lighet som omger konstruktioner av "det svenska" och det som görs lika i mitt material kan, som jag ser det, förstås i relation till framförallt två saker. För det första att "det svenska" inte fanns särskilt närvarande i personalens resonemang med varandra, eller att det i varje fall sällan gjordes explicit. För det andra att jag själv sällan lyckades fånga "det svenska" eller det som gjordes lika i mina iakttagelser.

Svårigheten att ringa in det som utgör norm och det självklara, som exempelvis "svenskhets" innebär dock inte att detta inte är något som görs och upprätthålls i skolan. Studier av det självklara och normgivande kräver dock att man som forskare förmår konfrontera sig själv som person och sin kulturella träning (Frankenberg 1993). Det vill säga att man förmår medvetandegöra sina egna självklara antaganden och hur man styrs av dessa i sitt sätt att förstå den sociala världen. Vidare kräver det, som sociologen Ruth Frankenberg framhåller, att forskaren övervinner den frustration och utmaning det kan innebära att ställa frågor som bemöts med tystnad, undvikande och irritation.

I min redogörelse av studien har jag gett flera exempel på situationer då jag inte kommit mig för eller känt mig hindrad att ställa frågor, på det sätt som Frankenberg menar är nödvändigt. En försiktighet som denna måste dock även förstås i relation till de svårigheter jag diskuterade i metodkapitlet. Rollen som deltagande observatör har varit förenad med ett beroende av informanternas godkännande för att därigenom få tillträde till Centrums skolan och dess praktik på det sätt jag fått. Detta gör det även vanskligt att ställa frågor som kan upplevas som känsliga, obekväma eller provocerande av dem som arbetade i skolan.

Flera av de svagheter jag nu pekar på har blivit uppenbara för mig under analysarbetet. Det är med hjälp av mina teoretiska perspektiv jag blivit varse hur mitt material i första hand återger skildringar av hur skillnader konstrueras i relation till dem som uppfattas vara annorlunda, men sällan uppmärksammar dem som inte sammanförs med det annorlunda och avvikande. Efterhand har jag kunnat avtäcka en del av det "vi" som konstrueras i skolpersonalens handlande. Kanske inte i första hand genom hur det omtalas eller benämns, men utifrån att det synliggörs via kontraster och genom vad det inte är. När lärarna exempelvis talar om vad de ser som typiskt för "invandrarkillar", ger detta på samma gång upplysningar om hur killar vilka inte identifieras som invandrarkillar uppfattas vara. Jag har också kunnat fånga en del av det normgivande genom de glidningar som sker i skolpersonalens kategoriseringar. Det vill säga när Britt talar om för mig att hon nästan glömt bort att en av flickorna i hennes klass inte är svensk, därför att hon är som en av alla andra i klassen, så ger det på samma gång upplysningar om vad Britt förknippar med "svenskhets".

Handlar det om rasism?

Studiens uppmärksamhet har varit koncentrerad till att undersöka hur skolans personal gör skillnader, detta har dock även varit förenat med ett intresse för vad detta gör med eleverna. I inledningskapitlet formulerade jag det som att eleverna utgör studiens indirekta medelpunkt. Om jag tidigare i första hand uppehållit mig vid hur och när skillnader görs, vill jag nu avslutningsvis uppehålla mig vid *vad* de beskrivna skillnadspraktikerna gör med skolans elever.

Analysen visar att skolpersonalens särskiljande av eleverna får betydelse för hur eleverna uppfattas vara, tillåts vara och för hur de blir bemötta i skolan. Om flickor identifieras som svenska eller invandrare får till exempel betydelse för hur en klädsel i urringat linne kommuniceras och hantearas. Särskiljandet gör alltså något med eleverna.

Vidare visar min empiri att särskiljandet mellan eleverna ofta relateras till antaganden om kulturella eller nationella skillnader, i viss mån även kroppsliga skillnader och att eleverna med utgångspunkt från detta identifieras som svenska eller icke-svenska. Sättet att dela in elever kan förstås i överensstämmelse med det som David Theo Goldberg (1993, 1994) beskriver som kulturell rasism. Det vill säga att människor uppfattas vara fastlåsta i "sin kultur" på ett sätt som påminner om tidigare tiders rastänkande och att underordning och marginalisering numera sker utifrån idéer om kulturellt betingade skillnader, istället för idéer om biologiska raser. Sådana idéer framträder till exempel när "invandrarelever" ses som genuina och spontana till följd av sin kultur, när "invandrarkillar" tillskrivs en macho-kultur, eller när "romska" elever associeras med en mycket problematisk kultur. Det rör sig alltså om ett särskiljande som främst görs via antaganden om en kulturell annorlundahet och som dessa elever förmodas vara bestämda av och nästan som ett arv uppfattas bära med sig genom livet.

De indelningar som skolpersonalen gjorde av eleverna i Centrumskolan, som endera svenska eller invandrare, har som jag visat många motsvarigheter i brittiska studier, där kategoriseras eleverna dock snarare som "svarta" eller "vita". Även om kategoriseringen svenskar och invandrare inte har samma uppenbara koppling till ett rastänkande som fallet är i de brittiska skolstudierna så menar jag att min analys talar för att de kan förstås på liknande sätt. Det handlar om ett urskiljande av icke-svenskar respektive icke-britter och det görs i stor utsträckning utifrån antaganden om kulturella skillnader.

Vidare menar jag att en del av de skillnadskonstruktioner jag undersökt kan tolkas som vardagsrasism, enligt Philomena Esseds (1991) definition. Med detta begrepp sätter Essed fokus på att rasism är något som reproduceras i vardagen, det vill säga att det är en rasism som rör det vardagliga och triviala handlandet. Vardagsrasistiska uttryck handlar därför knappast heller om extrema företeelser. Rasism i denna betydelse är varken en inne-

boende egenskap hos vissa individer, i betydelsen att vissa människor *är* rasister, eller ett avsiktligt handlande. Ett rasistiskt samhälle är i följd av detta inte heller det samma som att samhället består av rasister. Istället förstår Essed vardagsrasism som ett handlande som initierar processer vilka i sina konsekvenser blir rasistiska. Vardagsrasism görs på ett närmast rutinmässigt sätt och det sker via vanemässiga interaktioner i dagliga och välbekanta praktiker. Det är med andra ord en rasism som genereras och vidmakthålls via sådana praktiker som stått i fokus för denna studie.

När "romska" elevers svårigheter i skolan reduceras till "deras kultur", eller när "mörka män" väcker känslor av obehag, osäkerhet och rädsla så kan det enligt Essed tolkas som uttryck för just vardagsrasism. Uttrycken för vardagsrasism behöver varken vara särskilt uppenbara eller ens iögonfallande, snarare är de sammanflätade med ett oreflekterat handlande och resonemang som ter sig självklart och logiskt. Dess informella klang, som Essed (2005) formulerar det, gör dock inte fenomenet till en mer human form av rasism. Tvärtom resulterar processer knutna till vardagsrasism i att skillnadspraktiker, varigenom elever görs till svenskar och invandrare, upprätthålls och därmed även de skilda villkor som produceras via detta.

Därför menar jag också att det är angeläget med fortsatt forskning som undersöker hur skolan gör skillnad. Min undersökning av det sociala livet i Centrumskolan visar på ett behov av studier som kan utveckla analyser av hur skolan skapar och vidmakthåller skilda villkor för elever och hur detta är relaterat till etnicitet, för att därigenom fördjupa kunskaperna om hur konstruktioner av skillnader producerar ojämlika relationer.

SUMMARY

Constructions of difference, with an emphasis on how ethnicity is turned into a basic category for the social organisation of the school, are the main focus of this study. Interest is also focused on how constructions of ethnicity are bound up with social complexity and how they interact with other relations, especially gender and class.

The study is based on one year of ethnographical field studies in a comprehensive secondary school; the objective being to study how, for example, ideas of culture and national background were assigned significance in the school personnel's speech, actions and interactions with pupils. The field work primarily consists of participant observations of classroom situations, different types of staff meetings and informal discussions where teachers talk about their work and pupils. This has been complemented with interviews. During the field study I also undertook some teaching duties.

The choice of a school in a medium-sized town with a broad social and ethnic composition as subject for the field study, reflects an ambition to pay particular attention to a school category that is seldom highlighted in ethnicity-related studies. Such attention is usually reserved for schools in the suburbs of large cities.

The study takes its departure in an understanding of ethnicity as being socially constructed and as generating processes whereby people are divided into different groups or communities on the basis of, for example, language, religion, culture, appearance and geographical origin. The analysis is inspired by a critique that many scholars of racism have raised towards the ethnicity concept, particularly with regard to its indistinct association with what not very long ago was defined as racial difference. This critique underlines that ethnicity is always a product of its social and historical context, and highlights the significance of power relations for constructions of ethnicity as well as other social formations. From this starting point, an interrelated viewpoint is applied which means that constructions of ethnicity are analysed as being intertwined with other categories and social relations.

In the study the school is not only constituted as an arena where the ethnic organisation of society can be studied. Constructions of ethnicity also come to particular expression in the institutional context of a school. Furthermore, the school practice is highly institutionalised, which means that

the staff's actions, reasoning and argumentation often are taken for granted and manifested in a common-sense knowledge that is not always accessible for reflection.

The book consists of eight chapters; the first two devoted to what has been outlined above. Five empirical chapters then follow, of which the first, Chapter 3, *Everyday Life at Centrum School* [Vardag och villkor i Centrumskolan], describes the context of the school personnel's conversations and actions. In examining the restructuring of the Swedish school system, and how these reforms have affected local work, it becomes clear as to how ethnicity as a category has been woven into the remodelling of the school, has led to changes in governance and now frames the everyday life of the school.

Today the Swedish school is influenced by the idea of competition, in which the school's reputation, number of pupils and grade statistics are important. In this context, two pupil categories in particular stand out as central: "Swedish" pupils and "immigrant pupils". The former student category is regarded as highly desirable by the school's staff and is seen as a guarantee for the upkeep of its good reputation. The latter category, on the other hand, is regarded as a cause for concern in that "Swedish" pupils are not attracted to the school if the number of "immigrant pupils" is too high.

School personnel deal with this by developing strategies for how they speak about and categorise their school in different situations. When it comes to requesting money for activities, the designation "large number of immigrants" is considered suitable, as this immediately gives the impression that the school has a number of problems in relation to these pupils and is therefore in need of extra resources. The term "international" school, on the other hand, comes across as something positive, where one imagines exciting and future-oriented activities taking place. Such a concept thus appears in information brochures designed to market schools and attract potential pupils and parents. This different ways of talking about and describing the school has been developed into a routine and obvious way of presenting one's own school in order to meet different needs, and illustrates how the school's practices are institutionalised. The tension that arises revolves around the school being confronted with the need for "Swedish" (middle-class) pupils in order to retain its good reputation, at the same time as "immigrant pupils" provide the school with more teaching resources.

The four subsequent chapters are devoted to an examination of how differences are created and recreated in the school's everyday life through focusing on four differentiating practices.

Chapter 4, *Differences that Divide* [Skillnaden som tudelar], examines how differences are created with the aid of culture and how the school's students and personnel are differentiated as "Swedes", "immigrants" and

“Romany” on the basis of perceptions about different cultures and national backgrounds.

“Culture” is also assigned different and varying meanings that change in relation to different contexts. In one sense “culture” is turned into a resource and asset that is ascribed to non-Swedish pupils, which in the frame of the school’s multicultural ambitions is portrayed as the organisation of “multicultural” theme days. “Multicultural” in this context is turned into something that “immigrant pupils” have, but not “Swedish” pupils. However, “Swedish” pupils and teachers are supposed to learn something about “other cultures” through specific events. Another side of “culture” is thus apparent here, namely, that cultures are turned into something that ought to be addressed.

If “multicultural” theme days give expression to a definite ambition to focus on “immigrant pupils” cultures, it would seem to be considerably much more difficult to highlight these pupils’ experiences in the everyday life of the school. “Multicultural” thus becomes an extra subject matter that is difficult to fit into the ordinary curriculum. Instead, much of the responsibility for such perspectives and issues are handed over to those teachers to whom a certain confidence and trust is ascribed when it comes to taking care of “immigrant pupils” and being well-informed about “their culture”.

The fact that certain teachers are assigned as “immigrant pupil” experts exposes a work programme where certain tasks are regarded as “normal” and others as “ethnic”. This dynamic becomes even more obvious when the school appoints “Romany” teaching assistants to take charge of the school’s “Romany” pupils because they are experienced as constituting a particular problem in the school. These teaching assistants are solely available for pupils identified as Romany.

The division between “Swedish” pupils and “immigrant pupils” becomes most obvious and extreme in connection with the direction of multicultural ambitions in terms of its focus on cultural difference.

Ideas about the importance of class and residential districts in the school’s differentiating practices are mapped out in Chapter 5, *Culture and Class as Differentiator* [Kultur och klass som särskiljare]. In the school personnel’s understanding of the pupils and their behaviour, two central interpretations are crystallised in order to explain the pupils’ performances in school. Middle-class background is associated with successful schoolwork, whereas (another) culture explains the resulting problems. Moreover, only “Swedish” pupils are associated with a middle-class background. This background is even understood as having made them “a bit too perfect”. “Immigrant pupils” on the other hand are not discussed in terms of a class perspective. When these pupils are spoken of as being genuine, lively and spontaneous, it is mainly “their culture” that is regarded as having contributed to this.

While differences related to culture are readily discussed by the school's personnel, discussions about the differences related to class are rare, which raises questions about how "Swedish" pupils with non middle-class backgrounds are both seen and dealt with.

In Chapter 6, *In the Shadow of Friendly Tolerance* [I skuggan av en välmenande tolerans], the reproduction of differences in terms of a well-meaning tolerance are investigated. The focus here is on how the school's ambitions of tolerance generate an engagement around those who should be tolerated. At the same time the "we" who "tolerate" remains somewhat unproblematised. The hierarchical relations between "Swedes" that tolerate and "immigrants" who are tolerated are thereby sustained.

Ambitions to place "immigrant pupils" and "Swedish" pupils side-by-side in the classroom, or forming "mixed" class compositions, are examples of actions imbued with the idea of tolerance towards that which is understood as being different and deviating. This tolerance also reflects a deeply anchored perception among those working in the school. In turn this also creates a strong self-image of the school's personnel as being obviously tolerant; which tends to shadow reflections about one's own actions and instead directs attention to making the pupils into tolerant individuals.

Examining who and what is made an object of tolerance does not only illustrate that tolerance has its limitations, but also shows that the limits of tolerance are closely linked with the school's institutional commission to carry out education. Therefore, it also seems difficult to establish tolerance for the cultural difference ascribed to "Romany" pupils, since they, more than any other pupils, are regarded as challenging the school's basic order: coming to school on time, doing their homework and taking their schoolwork seriously. Instead "Romany" pupils are perceived as contributing to their own vulnerability by not adapting to the system.

The final empirical chapter, Chapter 7, *The Intertwining of Ethnicity and Gender* [Etnicitet och kön tvinnas samman], investigates how ethnicity also embraces ideas about gender and how this generates a number of pupil categories that are assigned different positions in everyday school life.

The category "immigrant lads" is on the one hand perceived as a challenge to the school's rules and norms and turned into a discipline problem that is expected to be dealt with in a particular way. On the other hand these pupils are regarded as charmers, pranksters and with a kind of excitement that adds spice to school life and is esteemed by female teachers. None of these positions appears to have any connection with how these pupils develop in terms of their schoolwork.

In contrast to the intensive interest that the school's personnel level at "immigrant boys", "immigrant girls" not only seem to be invisible but also absent in the ideas and reasoning of the school's personnel – apart, that is, from those contexts that touch upon gender relations and matters of equality where they are positioned in the centre.

A third category is that of “Romany” girls, who are not positioned as either visible or invisible, or present or absent in terms of the attention that the school’s personnel level at them. They are usually made more visible in terms of what is experienced as a provocative difference, which to some degree coincides with the visibility that surrounds “immigrant boys”.

The school’s personnel tend to lock both “immigrant boys” and “Romany” girls in positions of cultural difference and as being problematic, whereas the position “immigrant girl” rather points to a potential for change that is mainly to do with becoming “Swedish” and “equal”.

In Chapter 8, *Immigrants and Swedes in Varying Degrees* [Olika mycket invandrare och svensk], the book’s final chapter, some of the results are summarised and developed. Taking the discussion of *how* differences are made and *when* they are injected with meaning as the point of departure, the variation shown in the practice of differentiating pupils is discussed, with particular focus on how these are related to the pupils’ performances in school. Here the difficulties associated with the school personnel’s actions often being reduced to a classroom perspective that has to do with dealing with what is most immediate, direct and acute, are also highlighted. The studied differentiating practices are also discussed in relation to a pluralistic and assimilating approach associated with different policies that both guide and have guided the school’s multicultural work. Finally, I argue that the studied constructions of difference can be interpreted as an expression of everyday racism.

The school creates difference in a variety of ways; to some extent the aim being to create change through awareness and knowledge. The study shows that, in addition, a number of different types of differences are constructed in the school; differences that have been described in terms of ethnic constructions that are based on creating difference. It is also apparent from the study that ethnic constructions are intimately linked with ideas of gender and class differences.

Translated by Sue Glover Frykman

REFERENSLISTA

- Abu-Lughod, Lila (1991) "Writing against culture" i Richard G. Fox (ed) *Recapturing anthropology: working in the present*, School of American Research Press: Santa Fe, New Mexico
- Agar, Michael H. (1980) *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*, Academic Press Inc.: New York
- Agar, Michael H. (1986) *Speaking of ethnography*, Sage Publications: Beverly Hills
- Alexander, Claire (2006) "Writing race: ethnography and difference. Introduction: Mapping the issues", *Ethnic and racial studies*, vol 29 no 3 (pp 397-410)
- Alver, Bente Gullveig & Örjar Öyen (1997) *Etik och praktik i forskarens vardag*, Studentlitteratur: Lund
- Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, Ordfront: Stockholm
- Amit, Vered (ed) (2000) *Constructing the field, ethnographic fieldwork in the contemporary world*, Routledge: London
- Anderson, Benedict (1993) *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*, Bokförlaget Daidalos AB: Göteborg
- Andersson, Anders (1999) *Mångkulturalism och svensk folkhögskola: studie av en möjlig mötesarena*, Uppsala Studies in Education 78, Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala
- Andersson, Åsa (2003) *Inte samma lika: Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*, Symposium: Stehag
- Andersson, Roger (2001) "Skapandet av svenskglea bostadsområden" i Lena Magnusson (red) *Den delade staden: Segregation och etnicitet i stadsbygden*, Boréa: Umeå
- Andersson, Roger (2002) "Boendesegregation och etniska hierarkier" i Ingemar Lindberg & Magnus Dahlstedt (red) *Det slutna folkhemmet: Om etniska klyftor och blågul självbild*, Agora: Stockholm
- Anthias, Floya & Nira Yuval-Davis (1996) [1992] *Racialized boundaries: race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*, Routledge: London

- Arnman, Göran & Ingrid Jönsson (1983) *Segregation och svensk skola: En studie av utbildning, klass och boende*, Arkiv avhandlingsserie: Lund
- Arnman, Göran, Järnek, Martin & Erik Lindskog (2004) *Valfrihet – fiktion och verklighet?*, STEP, Department of Education: Uppsala universitet
- Arnstberg, Karl-Olov (1998) *Svenskar och zigenare: En etnologisk studie av samspelet över en kulturell gräns*, Carlsson: Stockholm
- Ask, Ingvor (1996) ”I den mångkulturella skolan” i Eva-Stina Hultinger och Christer Wallentin (red) *Den mångkulturella skolan*, Studentlitteratur: Lund
- Ball, Stephen J. (1981) *Beachside comprehensive: a case-study of secondary school*, Cambridge University Press: Cambridge
- Ball, Stephen J. (1987) *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*, Methuen: London
- Barth, Fredrik, (1994) [1969] ”Introduction” i Fredrik Barth (ed) *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*, Pensumtjeneste: Oslo
- Bartoldsson, Åsa (2003) ”På jakt efter rätt inställning” i Anders Persson (red) *Skolkulturer*, Studentlitteratur: Lund
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (1998) [1979] *Kunskaps sociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*, Wahlström & Widstrand: Stockholm
- Bernstein, Basil (1975) *Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions*, Routledge: London
- Bigestans, Aina (2001) ”Utländska lärare i den svenska skolan: Kompetens och språkrav” i Aina Bigestans & Annick Sjögren (red) *Lyssna: Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*, Mångkulturellt centrum: Tumba
- Billig, Michael (1995) *Banal nationalism*, Sage Publications: London
- Blair, Maud (2001) *Why pick on me? school exclusion and black youth*, Trentham Books: Stoke on Trent
- Blidberg, Kersti, Haldén, Eva & Erik Wallin (1999) *Hur vi styr mot en bra skola? Om skola och kommun i samverkan*, Skolverket & Liber Distribution: Stockholm
- Blom, Jan-Petter (1994) [1969] ”Ethnic and cultural differentiation” i Fredrik Barth (ed) *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*, Universitetsforlaget: Bergen
- Borevi, Karin (2002) *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*, Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala

- Börjesson, Mats (1997) *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*, Skolverket & Liber Distribution: Stockholm
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1998) [1977] *Reproduction in education, society and culture*, Sage Publications: London
- Boyd, Sally (2000) "Vilken svenska behöver man för att undervisa i den svenska skolan idag?" i Hans Åhl (red) *Svenskan i tiden: Verklighet och visioner*, HLS förlag: Stockholm
- Brah, Avtar (1993) "Difference, diversity, differentiation: processes of racialisation and gender" i John Wrench & John Solomos (eds) *Racism and migration in Western Europe*, Berg: Oxford
- Brah, Avtar (1996) *Cartographies of diaspora: contesting identities*, Routledge: London
- Brah, Avtar, (1999) [1992] "Difference, diversity and differentiation" i James Donald & Ali Rattansi (eds) *Race, culture and difference*, Sage Publications in association with The Open University: London
- Brah, Avtar, Hickman Mary J. & Máirtín Mac an Ghaill (eds) (1999) *Thinking identities: ethnicity, racism and culture*, Macmillan Press LTD: Basingstoke
- Bråmås, Åsa (2004) "Utvecklingen av boendesegregationen i mellanstora städer under 1990-talet", bilaga till *Rapport Integration 2003*, Integrationsverket: Norrköping
- Bredänge, Gunlög (2003) *Gränslös pedagogik: Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*, Göteborg studies in Educational Sciences: Göteborgs universitet
- Bredström, Anna (2003) "Maskulinitet och kamp om nationella arenor – reflektioner kring bilden av 'invandrarkillar' i svensk media", i Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari (red) *Maktens (o)lika förklädnader, kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*, Atlas: Stockholm
- Bringlöv, Åsa (1996) "Kulturell mångfald inom en ram av eviga värden. Läroplanen och den mångkulturella skolan" i Annick Sjögren, Ann Runfors & Ingrid Ramberg (red) *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt: en antologi inom projektet Språk och makt* Mångkulturellt centrum: Tumba
- Broady, Donald (1981) *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977 – 80*, Symposium: Järfälla
- Brune, Ylva (2004) *Nyheter från gränsen: Tre studier i journalistik om "invandrare", flyktingar och rasistiskt våld*, Institutionen för journalistik och masskommunikation: Göteborgs universitet

- Bunar, Nihad (2001) *Skolan mitt i förorten, fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*, Brutus Östlings Bokförlag Symposium: Stockholm
- Bunar, Nihad (2002) "De andra(s) skolor(na) – från pedagogisk experimentverkstad till socialt problem?" i Ingemar Lindberg & Magnus Dahlstedt (red) *Det slutna folkhemmet: Om etniska klyftor och blågul självbild*, Agora: Stockholm
- Bunar, Nihad (2004) "Skolor i utsatta bostadsområden – mellan invandrarskapets sociala dimensioner och ryktets anatomi" i Karin Borevi & Per Strömblad (red) *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, Rapport från Integrationspolitiska maktutredningen, SOU 2004:33: Stockholm
- Bunar, Nihad (2005) "Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. När skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet", Särtryck nr 264, *Utbildning & Demokrati*, vol 14 nr 3 (s 75-96)
- Burgess, Robert G. (1988) "Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research" i Robert G. Burgess (ed) *Studies in qualitative methodology: a research annual, conducting qualitative research*, JAI Press: London
- Caputo, Virginia (2000) "At 'home' and 'away' reconfiguring the field for late twentieth-century anthropology" i Amit Vered (ed) *Constructing the field: ethnographic fieldwork in the contemporary world*, Routledge: London
- Carlson, Marie (2002) *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*, Sociologiska institutionen: Göteborgs universitet
- Catomeris, Christian (2004) *Det ohyggliga arvet: Sverige och främlingen genom tiderna*, Ordfront: Stockholm
- Cederberg, Meta (2006) *Utifrån sett – inifrån upplevt: Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*, Lärarutbildningen: Malmö högskola
- Clifford, James (1986) "Introduction: partial truths" i James Clifford & George Marcus (eds) *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*, California University Press: Berkeley
- Cohen, Stanley (1980) [1972] *Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers*, Robertson: Oxford
- Connolly Paul (1992) "Playing it by the rules: the politics of research in 'race' and education", *British Educational Research Journal*, vol 18 issue 2 (pp 133-148)

- Connolly, Paul & Barry Troyna (eds) (1998) *Researching racism in education: politics, theory and practice*, Open University Press: Buckingham
- Connolly, Paul (1998a) "Introduction" i Paul Connolly & Barry Troyna (eds) *Researching racism in education, politics, theory and practice*, Open University Press: Buckingham
- Connolly, Paul (1998b) *Racism, gender identities and young children: social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*, Routledge: London
- Contreras, Francisco (2005) "Skolan efter systemskiftet", *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, 2005/1 nr 117 (s 5-13)
- Cromdal, Jakob & Ann-Carita Evaldsson (red) (2003) *Ett vardagsliv med flera språk*, Liber: Stockholm
- Dahl, Gudrun (1993) "Intet mänskligt är oss främmande? Om antropologins etiska spektrum" i Gudrun Dahl & Ann-Charlotte Smedler (red) *Det respektfulla mötet: Ett symposium om forskningsetik och antropologi Stockholms universitet 25-27 november 1991*, Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR): Stockholm
- Dahlstedt, Magnus & Ingemar Lindberg (red) (2002) *Rasism i Europa: Migration i den nya världsordningen*, Agora: Stockholm
- Dahlstedt, Magnus (2005) *Reserverad demokrati: Representation i ett mångetisk Sverige*, Boréa: Umeå
- de los Reyes, Paulina, Irene Molina & Diana Mulinari (red) (2003a) *Maktens (o)lika förklädnader, kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*, Atlas: Stockholm
- de los Reyes, Paulina, Molina, Irene & Diana Mulinari (2003b) "Intersektionalitet som teoretisk ram vs mångfaldsperspektivets tomma retorik", *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 2003:3-4 (s 159-162)
- de los Reyes, Paulina & Irene Molina (2003) "Kalla mörkret natt! Kön, klass och ras/eticitet i det postkoloniala Sverige" i Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari (red) *Maktens (o)lika förklädnader, kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*, Atlas: Stockholm
- de los Reyes, Paulina & Diana Mulinari (2005) *Intersektionalitet, kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*, Liber: Malmö
- de los Reyes, Paulina (red) (2006) *Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet*, Rapport från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:37: Stockholm
- Dewey, John (2005) [1980] *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter*, Bokförlaget Natur och kultur: Stockholm

- Douglas, Mary (1986) *How institutions think*, Syracuse University Press: New York
- Dovemark, Marianne (2004) *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring*, Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborg
- Ehn, Billy & Orvar Löfgren (1996) *Vardagslivets etnologi: Reflektioner kring en kulturvetenskap*, Natur och kultur: Stockholm
- Ehn, Billy (1986) *Det otydliga kulturmötet: Om invandrare och svenskar på ett daghem*, Liber Förlag: Malmö
- Eidheim, Harald (1994) [1969] "When ethnic identity is a social stigma" i Fredrik Barth (ed) *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*, Universitetsforlaget: Bergen
- Ekströmer, Melcher (1993) "Bronislaw Malinowski: En dandy i djungeln: några reflektioner kring Malinowskis dagbok" i Christer Lindberg (red) *Antropologiska porträtt*, Studentlitteratur, Lund
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Linda L. Shaw (1995) *Writing ethnographic fieldnotes*, The university of Chicago Press: Chicago
- Englund, Tomas (1993) *Utbildning för "public good" eller "private good" – svensk skola i omvandling*, Pedagogisk Forskning i Uppsala 108, Pedagogiska institutionen: Uppsala universitet
- Epstein, Debbie, Elwood, Jannette, Hey, Valerie & Janet Maw (1998) "Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys" i Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey & Janet Maw (eds) *Failing boys? issues in gender and achievement*, Open University press: Buckingham
- Epstein, Debbie, O'Flynn, Sarah & David Telford (2003) *Silenced sexualities in schools and universities*, Trentham Books: Stoke on Trent
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (red) (1994) *Sorteringen i skolan: Studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*, Carlsson: Stockholm
- Eriksson, Lisbeth (2002) "Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället": *Om invandrare, integration, folkhögskola* Institutionen för beteendevetenskap: Linköpings universitet
- Esping-Andersen, Gösta (1990) *The three worlds of welfare capitalism*, Polity: Cambridge
- Essed, Philomena (1991) *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory*, Sage: Newbury Park
- Essed, Philomena (1996) *Diversity gender, color, and culture*, University of Massachusetts Press: Amherst

- Essed, Philomena (2005) "Vardagsrasism" i Paulina de los Reyes & Masoud Kamali (red) *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*, Rapport från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2005:41: Stockholm
- Florin, Christina & Ulla Johansson (1993) "Där de härliga lagrarna gro -: Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914, Tiden: Stockholm
- Fordham, Signitha (1988) "Racelessness as a factor in black students school success: Pragmatic strategy or pyrrhic victory?", *Harvard Educational Review*, vol 58 no 1
- Foster, Peter (1992) "Equal treatment and cultural difference in multi-ethnic schools: a critique of the teacher ethnocentrism theory" *International Studies in Sociology of Education*, vol 2 no 1 (pp 89-103)
- Frankenberg, Ruth (1993) *White women, race matters: the social construction of whiteness*, Routledge: London
- Fransson, Karin & Ulf P. Lundgren (2003) *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*, Vetenskapsrådet: Stockholm
- Frykman, Jonas (1998) *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*, Historiska media: Lund
- Geertz, Clifford (1988) *Works and lives: the anthropologist as author*, Polity Press: Cambridge
- Geertz, Clifford (1993) [1973] *The interpretation of cultures*, Fontana Press: London
- Gesser, Bengt (1985) *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*, Studentlitteratur: Lund
- Gillborn, David (1990) 'Race', *ethnicity and education: teaching and learning in multiethnic schools*, Unwin Hyman: London
- Gillborn, David (1995) *Racism and antiracism in real schools: Theory, policy, practice*, Open University Press: Buckingham
- Gitz-Johansen, Thomas (2003) "Representations of ethnicity: how teachers speak about ethnic minority students" i Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (eds) *Democratic education: ethnographic challenges*, the Tufnell Press: London
- Goffman, Erving (1974) *Jaget och maskerna: En studie i vardagslivets dramatik*, Prisma: Stockholm
- Goldberg, David Theo (1993) *Racist culture, philosophy and the politics of meaning*, Blackwell: Oxford

- Goldberg, David Theo (1994) "The social formation of racist discourse" i David Theo Goldberg (ed) *Anatomy of racism*, University of Minnesota Press: Minneapolis
- Gomm, Roger (1993) "Figuring out ethnic equity", *British Educational Research Journal*, vol 19 issue 2 (pp 149-164)
- Gothlin, Eva (1999) *Kön eller genus?*, Nationella sekretariatet för genusforskning: Göteborg
- Granstedt, Lena (2006) "Lärares tolkningsrepertoar i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar" i Lena Sawyer & Masoud Kamali (red) *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Rapport från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:40: Stockholm
- Grillo, Ralph D. (1985) *Ideologies and institutions in urban France: the representation of immigrants*, Cambridge University Press: Cambridge
- Gruber, Sabine (2001) *Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrarbakgrund"*, Integrationsverket: Norrköping
- Gruber, Sabine (2003) "Det är ju bara så att man ska gå i svenskatvå": Institutionell ordning och reproduktion i skolan", bilaga till *Rapport Integration 2003*, Integrationsverket: Norrköping
- Gullestad, Marianne (2004) "Blind slaves of our prejudices: debating 'culture' and 'race' in Norway", *Ethnos* vol 69 no 2 (pp 177-203)
- Gupta, Akhil & James Fergusson (eds) (1997) *Anthropological locations: boundaries and grounds of a field science*, University of California Press: Berkeley
- Hall, Stuart (ed) (1997) *Representation: cultural representations and signifying practices*, Sage Publications: London
- Hammar, Tomas (1995) *Om IMER under 30 år: En översikt av svensk forskning om internationell migration och etniska relationer*, Socialvetenskapliga forskningsrådet: Stockholm
- Hammarén, Nils (2001) "Machomän eller mjukisar? Om 'invandrarkillars' sexualitet" i Ove Sernhede & Thomas Johansson (red) *Identitetens omvandlingar: black metal, magdans och hemlöshet*, Bokförlaget Daidalos AB: Göteborg
- Hannerz, Ulf (1983) *Över gränser*, Liber: Lund
- Hastrup, Kirsten & Peter Hervik (eds) (1994) *Social experience and anthropological knowledge*, Routledge: London
- Hastrup, Kirsten (1994) "Anthropological knowledge incorporated: Discussion" i Kirsten Hastrup & Peter Hervik (eds) *Social experience and anthropological knowledge*, Routledge: London

- Hastrup, Kirsten (1995) *A passage to anthropology: between experience and theory*, Routledge: London
- Hastrup, Kirsten (1996) *Det antropologiske projekt, om forbløffelse*, Gyldendal Intro: København
- Hastrup, Kirsten (2002) "Introduction: the responsibility of intellectuals" i Kirsten Hastrup & George Ulrich (eds) *Discrimination and toleration: new perspectives*, Martinus Nijhoff Publishers: The Hague
- Hedin, Christer & Pirjo Lahdenperä (2000) *Värdegrund och samhällsutveckling*, Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet: Stockholm
- Hervik, Peter (1994) "Shared reasoning in the field: reflexivity beyond the author" i Kirsten Hastrup & Peter Hervik (eds) *Social experience and anthropological knowledge*, Routledge: London
- Hervik, Peter (2004a) "Anthropological perspectives on the new racism in Europe", *Ethnos* vol 69 no 2 (pp 149-155)
- Hervik, Peter (2004b) "The Danish cultural world of unbridgeable differences", *Ethnos* vol. 69:2 (pp 247-267)
- Herzberg, Fredrik (2003) *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet: hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad*, Arbetsliv i omvandling 2003:7, Arbetslivsinstitutet: Stockholm
- Higginbotham, Elizabeth (1982) "Two representative issues in contemporary sociological work on black women" i Gloria T. Hull, Patricia Bell Scott & Barbara Smith (eds) *But some of us are brave*, Feminist Press: Old Westburg, New York
- Hultinger, Eva-Stina & Christer Wallentin (red) (1996) *Den mångkulturella skolan*, Studentlitteratur: Lund
- Hylland Eriksen, Thomas (1993) *Ethnicity and nationalism: anthropological perspectives*, Pluto Press: London
- Hylland Eriksen, Thomas (1999) [1993] *Kulturterrorismen: En uppgörelse med tanken om kulturell renhet*, Nya Doxa: Nora
- Hägerström, Jeanette (2004) *Vi och dom och alla dom andra på komvux: Etnicitet, genus och klass i samspel*, Sociologiska institutionen: Lunds universitet
- Hällgren, Camilla (2005) "'Working harder to be the same': everyday racism among young men and women in Sweden", *Race, Ethnicity and Education*, vol 8 no 3 (pp 319-342)
- Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Gaby Weiner (2006) "Etnisk mångfald i utbildningen: En översikt över politik, forskning och projekt" i Lena Sawyer & Masoud Kamali (red) *Utbildningens dilemma: Demokra-*

- tiska ideal och andrafierande praxis*, Rapport från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:40: Stockholm
- Jackson, Jeane E. (1990) "I am a fieldnote": fieldnotes as a symbol of professional identity" i Roger Sanjek (ed) *Fieldnotes: The making of anthropology*, Cornell University Press: Ithaca
- Jenkins, Richard (1997) *Rethinking ethnicity: arguments and explorations*, Sage: London
- Jenkins, Richard (2003) [1996] *Social identity*, Routledge: London
- Johansson, Rune (1999) "Ett odödligt sinnelag"? Svensk nationell utveckling i ett komparativt perspektiv" i Erik Olsson (red) *Etnicitetens mångfald och gränser*, Carlsson: Stockholm
- Johnson, Allen & , Orna R. Johnson (1990) "Quality into quantity: on the measurement potential of ethnographic fieldnotes" i Roger Sanjek (ed) *Fieldnotes: the making of anthropology*, Cornell University Press: Ithaca
- Jonson, Rickard (2005) "Boken ska heta Nya Testamentet", och jag ska vara huvudpersonen! Så skapas en 'invandrarkille" i Annick Sjögren & Ingrid Ramberg (red) *Kvalitet och mångfald i högskoleutbildning. Erfarenheter från interkulturell lärarutbildning*, Mångkulturellt centrum: Tumba
- Jonsson Lilja, Sally (1999) *Den mångkulturella skolan – ideal kontra verklighet: Modersmålslärares arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt perspektiv*, Institutionen för pedagogik och didaktik: Göteborgs universitet
- Jonsson, Stefan (2004) "Rasism och nyrasism i Sverige 1993-2003" i Katarina Mattsson & Ingemar Lindberg (red) *Rasism i Europa – kontinuitet och förändring*, Rapport från forskarseminariet 5 november 2003, Agora: Stockholm
- Jonsson, Stefan, (2005) *Tre revolutioner: En kort historia om folket: 1789, 1889, 1989*, Norstedts: Stockholm
- Jönsson, Ingrid (1995) "Jämlikhet, demokrati och likvärdig utbildning" i *Likvärdighet i skolan: En antologi*, Skolverket, Liber distribution: Stockholm
- Kamali, Masoud (1997) *Distorted integration: clientization of immigrants in Sweden*, Uppsala Multiethnic papers 41: Uppsala universitet
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*, Institutionen för pedagogik Stockholms universitet, HLS-förlag: Stockholm

- Lahelma, Elina (2004) "Tolerance and understanding? students and teachers reflect on differences at school", *Educational Research and Evaluation*, vol 10 no 1 (pp 3-19)
- Lange, Anders & Ebba Hedlund (1998) *Lärare och den mångkulturella skolan: Utsatthet för hot och våld samt attityder till "mångkulturalitet" bland grundskole- och gymnasielärare*, Centrum för invandringsforskning, CEIFO: Stockholms universitet
- Layder, Derek (2003) [1994] *Understanding social theory*, Sage Publications: London
- Lgr 62 (Läroplan för grundskolan) (1962), Kungliga Skolöverstyrelsen: Stockholm
- Lgr 69 (1973) II:Inv, Andra reviderade upplagan, *Undervisning av invandrarbarn m.fl. 2*, Skolöverstyrelsen: Stockholm
- Lgr 69 (Läroplan för grundskolan) (1969) Allmän del, Skolöverstyrelsen: Stockholm
- Lgr 80 (Läroplan för grundskolan 1980), Skolöverstyrelsen; Stockholm
- Lindberg, Ingemar (1999) *Välfärdens idéer: Globaliseringen, elitismen och välfärdsstatens framtid*, Atlas: Stockholm
- Lindqvist, Beatriz (2002) "Through the eye of the needle of the other" i Nadia Banno Gomes, Aina Bigestans, Leif Magnusson & Ingrid Ramberg (eds) *Reflections on diversity and change in modern society: a festschrift for Annick Sjögren*, Mångkulturellt centrum: Botkyrka
- Ljungberg, Caroline (2005) *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?*, Internationell migration och etniska relationer: Malmö högskola/Tema Etnicitet: Linköpings universitet
- Lpo 94 (Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet) (1994) Utbildningsdepartementet: Stockholm
- Lundgren, Anna-Sofia (2000) *Tre år i g: Perspektiv på kropp och kön i skolan*, Brutus Östlings Bokförlag Symposium: Stockholm/Stehag
- Lundgren, Gunilla (1999) *Elvatusen timmar: Två skolor – två världar*, Sigma förlag: Stockholm
- Lunneblad, Johannes (2006) *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*, Göteborg Studies in Educational Sciences 247: Göteborgs universitet
- Lykke, Nina (2003) "Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen", *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 2003:1 (s 47-56)
- Mac an Ghaill, Máirtín (1988) *Young, gifted and black: student-teacher relations in the schooling of black youth*, Open University Press: Milton Keynes

- Mac an Ghaill, Máirtín (1994) *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*, Open University Press: Buckingham
- Mac an Ghaill, Máirtín (1999) *Contemporary racisms and ethnicities: social and cultural transformations*, Open University Press: Buckingham
- Marcus, George E. & Michael M. J. Fischer (1986) *Anthropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences*, University of Chicago Press: Chicago London
- Marklund, Liza (2004) *Gömda*, Piratförlaget: Stockholm
- Marshall, Thomas Humphrey (1992) [1950] "Citizenship and social class" i Thomas Humphrey Marshall & Tom Bottomore (eds) *Citizenship and social class*, Pluto Press: London
- Mattsson, Katarina (2001) *(O)likhetens geografier – Marknaden, forskningen och de Andra*, Geografiska regionstudier: Uppsala universitet
- Mattsson, Tina (2005) *I viljan att göra det normala: En kritisk studie av genusperspektivet i missbrukarvården*, Ægalité: Malmö
- Melhuus, Marit (1997) "Antropologiens tvisynt: Ethiske dilemmaer i betydninger av den andre", *Norsk antropologisk tidskrift*, nr 1997:1 (s 12-25)
- Mirza, Mehreen (1997) "'Same voices, same lives?' revisiting black feminist standpoint epistemology" i Paul Connolly & Barry Troyna (eds) *Researching racism in education: politics, theory and practice*, Open University Press: Buckingham
- Molina, Irene (1997) *Stadens rasifiering: Etnisk boendesegregation i folkhemmet*, Kulturgeografiska institutionen: Uppsala universitet
- Moore, Henrietta L. (1997) [1994] *A passion for difference: essays in anthropology and gender*, Polity: Cambridge
- Motsieloa, Viveca (2003) *Det måste vara något annat: En studie om barns upplevelser i rasism i vardagen*, Rädda barnen: Stockholm
- Mulinari, Diana & Anders Neergaard (2004) *Den nya svenska arbetarklassen: Rasifierade arbetares kamp inom facket*, Borea: Umeå
- Mulinari, Diana (1999) "Vi tar väl kvalitativ metod – det är så lätt" i Katarina Sjöberg (red) *Mer än kalla fakta kvalitativ forskning i praktiken*, Studentlitteratur: Lund
- Narrowe, Judith (1998) *Under one roof: on becoming a turk in Sweden*, Almqvist & Wiksell: Stockholm
- Neal, Sarah (1998) "Struggles with the research self: Reconciling feminist approaches to antiracist research" i Paul Connolly & Barry Troyna (eds) *Researching racism in education, politics, theory and practice*, Open University Press: Buckingham

- Nordheden, Inger (1996) "Barn från olika kulturer berikar varandra" i Eva-Stine Hultinger & Christer Wallentin (red) *Den mångkulturella skolan*, Studentlitteratur: Lund
- Norman, Karin (2004) "Equality and exclusion: 'racism' in a Swedish town", *Ethnos*, vol 69 no 2 (pp.204–228)
- Olsson, Erik (1995) Delad gemenskap: Identitet och institutionellt tänkande i ett multietniskt servicehus, Institutionen för Tema: Linköpings universitet
- Osman, Ali (1999) *The "strangers" among us: the social construction of identity in adult Education*, Linköping studies in education and psychology: Linköpings universitet
- Parszyk, Ing-Marie (1999) *En skola för andra: Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan Stockholm, HLS Förlag: Stockholm
- Pedagogiska Magasinet* (2005) "Tema: Den mätbara skolan", Temanummer, 2005:2
- Persson, Magnus (2005) "Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv", *Utbildning & Demokrati*, vol 14 nr 1 (s 35–61)
- Pringle, Keith (2006) "Svenska välfärdssvar på etnicitet: Intersektionella perspektiv på barn och familj" i Paulina de los Reyes (red) *Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet*, Rapport från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:37: Stockholm
- Richardson, Gunnar (1999) [1977] *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*, Studentlitteratur: Lund
- Ristilammi, Per-Markku (1999) [1994] *Rosengård och den svarta poesin: En studie i modern annorlundahet*, Brutus Östlings bokförlag Symposion: Stockholm
- Rodell Olgac, Christina (2006) *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: Från hot till möjlighet*, HLS Förlag: Stockholm
- Ronström, Owe (1992) *Att gestalta ett ursprung: En musiketnologisk studie av dansande och musicerande bland jugoslaver i Stockholm*, Institutet för folklivsforskning: Stockholm
- Rosaldo Renato (1989) *Culture and truth: the remaking of social analysis*, Beacon Press: Boston

- Rudvall, Göte (1995) "Parallellskola – enhetsskola – mångfaldsskola" i *Likvärdighet i skolan: En antologi*, Skolverket/Liber distribution: Stockholm
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*, Prisma: Stockholm
- Runfors, Ann (2004) "När blir man svensk?" – om hur *skilda* möjligheter skapas i skolvardagens samspel" i Karin Borevi & Per Strömblad (red) *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, Rapport från Integrationspolitiska maktutredningen, SOU 2004:33: Stockholm
- Sawyer, Lena (2001) "Första gången jag såg en neger – en svensk självbild" i *Törnroslandet: om tillhörighet och utanförskap*, Integrationsverket: Norrköping
- Schierup, Carl-Ulrik & Aleksandra Ålund (1991) *Paradoxes of multiculturalism: essays on Swedish society*, Avebury: Aldershot
- Schutz, Alfred, 1980 [1932] *The phenomenology of the social world*, Heinemann Educational Books Ltd: London
- Sewell, Tony (1997) *Black masculinities and schooling: how black boys survive modern school*, Trenthan Books Limited: Oakhill
- Sjögren, Annick (1993) *Här går gränsen: Om integritet och kulturella mönster i Sverige och Medelhavsområdet*, Arena: Stockholm
- Skawonius, Charlotte (2005) *Välja eller hamna: Det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor*, Pedagogiska institutonen: Stockholms universitet
- Skeggs, Beverley (1999) *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön*, Daidalos: Göteborg
- Skeggs, Beverley (2004) *Class, self, culture*, Routledge: London
- Skolverket (1995) *Likvärdighet i skolan: En antologi*, Skolverket
- Skolverket (1996) *Att välja skola – effekter av valmöjligheter i grundskolan*, Skolverkets rapport nr 109
- Skolverket (2002) *Flera språk – flera möjligheter: Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*, Rapport 228, Skolverket
- Skolverket (2003) *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*, Rapport 230, Skolverket
- Smith, Dorothy E. (1987) *The everyday world as problematic: a feminist sociology*, Northeastern University Press: Boston
- Smith, Dorothy E. (1999) *Writing the social: critique, theory, and investigations*, University of Toronto Press: Toronto

- SOU 1971:59 *Invandrarutredningen 1: Invandrarnas utbildningssituation: Förslag om grundutbildning i svenska för vuxna invandrare*, Inrikesdepartementet: Stockholm
- SOU 1974:69 *Invandrarutredningen 3: Invandrarna och minoriteterna: Huvudbetänkande av invandrarutredningen*, Arbetsmarknadsdepartementet: Stockholm
- SOU 1989:13 *Mångfald mot enfald: Slutrapport från kommissionen mot rasism och främlingsfientlighet*, Arbetsmarknadsdepartementet: Stockholm
- SOU 1992:94 *Skola för bildning: Slutbetänkande från läroplanskommittén*, Utbildningsdepartementet: Stockholm
- SOU 1996:143 *Krock eller möte: Om den mångkulturella skolan, Delbetänkande av skolkommittén*, Utbildningsdepartementet: Stockholm
- SOU 1996:55 *Sverige, framtiden och mångfalden: Slutbetänkande från invandrapolitiska kommittén*, Arbetsmarknadsdepartementet, Stockholm
- SOU 1997:121 *Skolfrågor: Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av skolkommittén*, Utbildningsdepartementet: Stockholm
- SOU 2005:56 *Det blågula glashuset: Strukturell diskriminering i Sverige, Betänkande av utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet*, Stockholm
- Stigendal, Mikael (2004) *Framgångsalternativ: Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*, Studentlitteratur: Lund
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Jeanette Hägerström (2002) *Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och kritisk granskning*, Skolverket: Stockholm
- Tesfahuney, Mekonnen (1999) "Monokulturell utbildning", *Utbildning & Demokrati*, vol 8 nr 3 (s 65-84)
- Thomas, Jim, (1993) *Doing critical ethnography*, Qualitative research methods vol. 26, Sage Publications: Newbury Park
- Troyna, Barry & Jenny Williams, (1986) *Racism, education and the state*, Croom Helm: London
- Troyna, Barry (1993a) *Racism and education: research perspectives*, Open University Press: Buckingham
- Troyna, Barry (1993b) "Underachiever or misunderstood? a reply to Roger Gomm", *British Educational Research journal*, vol 19 issue 2 (pp 167-174)
- Troyna, Barry (1994) "The 'everyday world' of teachers? deracialised discourse in the sociology of teachers and the teaching profession", *British journal of Sociology of Education*, vol 15 issue 3 (pp 325-339)

- Tsolidis, Georgina (2001) *Schooling, diaspora and gender: being feminist and being different*, Open University Press: Buckingham
- Weiner, Gaby & Britt-Marie Berge (2001) *Kön och kunskap*, Studentlitteratur: Lund
- Westlund, Ingrid (1996) *Skolbarn av sin tid: En studie av skolbarns upplevelser av tid*, Linköping Studies in Education and Psychology 49: Linköpings universitet
- Willis, Paul (1977) *Fostran till lönearbete*, Röda bokförlaget: Göteborg
- Wolcott, Harry F. (1999) *Ethnography: a way of seeing*, Altamira Press: Walnut Creek
- Woods, Peter E. (1979) *The divided school*, Routledge & Kegan: London
- Wulff, Helena (1988) *Twenty girls growing up, ethnicity and excitement in a south London microculture*, Stockholm Studies in Social Anthropology. Stockholms universitet
- Öhrn, Elisabet (2000) "Elevs inflytande i skolan: Om kön, klass och förändring" i Ulla Tebelius & Silwa Claesson (red) *Skolan i centrum*, Studentlitteratur: Lund
- Öhrn, Elisabet (2002) *Könsmönster i förändring? – En kunskapsöversikt om unga i skolan*, Skolverket/Liber: Stockholm