

ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMIENSIS
Stockholm Studies in Sociology New series 49



De mångkulturella innerstadsskolorna

Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm

Jenny Kallstenius

©Jenny Kallstenius och Acta Universitatis Stockholminesis
2010
ISSN 0491-0885
ISBN 978-91-86071-57-8
Tryckt av US-AB Tryck och Media, Stockholm 2010
Distributör: eddy.se ab, Visby, Sverige
Omslagsbild: Mikael Stenberg

Till Ivan

Innehåll

Förord.....	xi
Kapitel 1: Inledning	1
Vägen till avhandlingens syfte.....	4
Syfte.....	7
Skolvalfrihet i Sverige.....	8
Studiens kontext.....	11
Om Stockholm	11
Kommunens grundskolor.....	12
Skolvalfrihetens nyttjande i kommunen	14
Betydelsen av rum och plats.....	17
"Vi" och "de andra".....	19
Avhandlingens disposition	22
Kapitel 2: Att tänka med Bourdieu.....	25
Bourdieus dubbla analytiska lins.....	26
Fält, kapital och habitus.....	28
Fält.....	29
Kapital.....	30
Habitus.....	32
(Habitus)(kapital) + fält = praktik	34
Det sociala rummet.....	35
Varför Bourdieu?	37
Vanligt förekommande kritik mot Bourdieu.....	39
Kapitel 3: Praktiskt tillvägagångssätt och metodologiska överbåganden.....	41
Urval	42
En utvidgning av studien.....	44
Tillvägagångssätt.....	44
Huvudsakliga datainsamlingsmetoder	46
Observationer.....	47
Intervjuer.....	49
Fokusgruppsdiskussioner.....	50
Sammanställning av insamlat datamaterial.....	51
Bearbetning och analys.....	52

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	54
Etiska dilemman och överväganden.....	55
Kapitel 4: Tidigare forskning om skolvalfrihet	57
Internationell forskning om valfrihet på skolområdet	58
Konkurrens, effektivitet och frikoppling.....	58
Segregation och ökade sociala skillnader	61
Skolvalfrihet i den svenska kontexten.....	65
Effekter av det fria skolvalet.....	66
De fristående skolornas betydelse	71
Sammanfattande reflektioner – vad kan vi lära av detta?.....	75
Kapitel 5: Mångkulturella innerstadsskolor	79
De mångkulturella innerstadsskolorna.....	80
Dalaskolan	81
Erikskolan och Marielundskolan	83
Valfrihet, konkurrens och skolornas strategier	85
En förändrad elevsammansättning.....	89
Påverkan på organisation och verksamhet	92
Lärarnas erfarenheter, attityder och praktiker	95
Kunskapsspridning, språknivåer och "svenskhetskompetens"	97
Ett förändrat socialt klimat.....	101
Försvårade relationer hem och skola.....	103
Skolornas "gemensamma medelklasskodex"	105
En upplevd kluvenhet kring det mångkulturella	108
Med "de egna barnen" som måttstock.....	111
Sammanfattande reflektioner – skolornas positioner på utbildningsfältet, personalens förhållningssätt och praktiker	116
Kapitel 6: Att byta till en innerstadsskola.....	121
Vilka är de skolbytande eleverna?	122
Den stigmatiserade "betongförorten"	124
Territoriell hexis och sociala representationer	127
Att prata "rätt" – om språkets betydelse	130
"Det skulle vara bättre för mig om jag gick i en svensk skola"	132
Byte av social miljö och utvecklandet av en alternativ situationsbunden kompetens.....	135
"Alltså det är mindre av allt det dåliga, i allmänhet"	137
Kunskapsnivå, betyg och rykte	141
Sammanfattande reflektioner – stigmatisering, språk och "svenskhetskompetens"	145
Kapitel 7: "Vi" och "de andra" - elevernas identifikationer, kategoriseringar och relationsmönster	149
Sociala identiteter och identifikationsprocesser.....	150

Situationsbunden identifikation och sociala markörer.....	153
Platsens betydelse för identifikation och gränsdragningar.....	157
Frågan om etnicitet och förhållandet till "svenskheten"	162
"Hela klassen känns som en klass med invandrare"	164
Elevernas relationsmönster	168
Sammanfattande reflektioner – sociala kategorier, identifikationer och gränsen mellan "vi" och "de andra"	170
Kapitel 8: Utflödet från de mångkulturella innerstadsskolorna.....	173
Tre tillvalsskolor	175
En alternativ pedagogik med eleven i fokus	175
Tradition, svensk kultur och social fostran.....	178
"En svensk innerstadsskola"	181
Strategiska skolval	185
Mångfald – ett problem eller en tillgång?.....	190
Grupperingar, social oro och sämre utbildningskvalitet	191
Positivt, berikande och ett kvitto på hög kvalitet	196
Skolvalfrihetens fram- och baksida	199
Sammanfattande reflektioner – status, mångfald och medelklassens strategiska skolval.....	203
Kapitel 9: Skolval, segregation och utbildningsstrategier - sammanfattande slutsatser och bidrag till forskningsfältet	207
De mångkulturella innerstadsskolornas position på utbildningsfältet.....	209
"Eleverna utifrån" - inflödet från socialt utsatta förorter.....	210
Sociala kategoriseringar och identifikationsprocesser.....	212
Innerstadsföräldrarnas förhållningssätt och praktiker	215
Utbildningsfältets dynamik – rum, plats och klass.....	217
"Blir det någon integration, då?"	219
Summary.....	223
Focus and aim of the study	223
Theoretical framework.....	224
Methodological considerations and data collection	225
Empirical findings and conclusions	226
The position of multicultural inner-city schools.....	226
Changing to an inner-city school	227
Social categorization and processes of identification.....	229
The outflow from the culturally diverse inner-city schools	232
The dynamics in the field of education - space, place and class	233
Does the freedom of choice policy lead to increased segregation or integration?.....	234
Källförteckning	237

Förord

Den här avhandlingen är ett resultat av ett mångårigt arbete inom två forskningsprojekt som handlar om skolvalfrihet, integration och segregation i Stockholm. Det empiriska datamaterialet samlades in som en del av projektet *De mångkulturella innerstadsskolorna* tidsperioden 2005-2007. Projektet genomfördes under ledning av Nihad Bunar och finansierades av Kompetensfonden, Stockholms stad. Jag vill rikta ett varmt tack till Kicki Berg och Mats Westin för allt stöd under denna tid. Den större delen av avhandlingsarbetet genomfördes inom ramen för projektet *Skola, valfrihet och integration - Ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt om mångkulturella innerstadsskolor och invandrarungdomars sociala, kulturella och emotionella omkostnader i samband med upprottet från förorten* under tidsperioden 2007 – 2010. I projektgruppen medverkade även Nihad Bunar, Thomas Johansson och Ove Sernhede. Detta projekt möjliggjordes genom forskningsmedel från Utbildningsvetenskapliga kommittén (Vetenskapsrådet).

Inledningsvis vill jag tacka alla de personer - tjänstemän, skolledare, lärare, övrig skolpersonal, föräldrar och elever - som jag mött under mitt fältarbete. Tack för er tid, generositet och öppenhet inför att dela med er av era erfarenheter av och funderingar kring skola, valfrihet och segregation.

Jag vill därefter rikta ett speciellt tack till Nihad Bunar och Ryszard Szulkin som har varit mina handledare under avhandlingsarbetet. Under de år som vi har arbetat tillsammans har de låtit mig gå min egen väg men samtidigt funnits där med råd, stöd och konstruktiv kritik. Tack Nihad för ditt engagemang, din drivkraft och din inspiration. Vi har följts åt sedan 2004 och det har varit en väldigt lärorik tid. Tack för att du gav mig den här möjligheten och för att du under åren har stöttat mig till att ”ge mig ut i verkligheten” och föreläsa och medverka i olika forskningsprojekt. Jag vill även tacka Ryszard, min biträdande handledare. Du har på ett generöst sätt delat med dig av din tid och din kunskap, samt har många gånger givit mig nya infallsvinklar och fått mig att ifrågasätta sådant som jag själv sett som självklarheter.

Under min forskarutbildning har jag haft förmånen att få vara delaktig i tre tvärvetenskapliga forskarnätverk: *Utbildning, arbete och medborgerlig agens* (UAMA), *Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe* (EDUMIGROM) och *Stockholm University Linneaus Centre for Integration Studies* (SULCIS). Under mina första år som doktorand var UAMA ett forum för både intellektuella utmaningar och inspirerande samtal. Jag vill rikta ett varmt tack till Aleksandra Ålund, Carl-

Ulrik Schierup, Fredrik Hertzberg, Magnus Dahlstedt, Alireza Bethoui, Ali Osman, Susanne Urban, Catarina Lundqvist och Caroline Tovatt. Senare under min doktorandtid blev jag engagerad i EDUMIGROM, ett internationellt forskningsprojekt finansierat av EU:s 7:e ramprogram. Mitt arbete inom projektet har varit oerhört lärorikt och har inneburit ett intensivt utbyte med forskarkollegor runt om i Europa. Ett stort tack till Barbara Hobson och Marcus Carson för att ni gav mig denna möjlighet, och till Kristina Sonmark för ett gott samarbete på fältet. Det tredje nätverket, SULCIS, har de senaste åren blivit en integrerad del av min tillvaro på Stockholms universitet. De månatliga seminarierna och återkommande konferenserna har varit en källa till såväl inspiration som eftertanke. Jag vill med detta sagt tacka samtliga medlemmar i nätverket.

Under mina år som doktorand har jag haft min arbetsplats på sociologiska institutionen vid Stockholms universitet och vill rikta ett varmt tack till alla kollegor. Det är ett par personer som jag särskilt vill lyfta fram. Jag vill tacka prefekt Karin Bergmark, samt tidigare prefekt Christofer Edling, för allt stöd. Tack Maria Bagger-Sjöbeck, Saemi Grettison och Thomas Nordgren för all teknisk och administrativ hjälp. Ett stort tack till Jens Rydgren, Fredrik Movitz, Stina Bergman Blix, Mikaela Sundberg och Patrik Aspers för konstruktiv kritik och bra kommentarer på mina texter. Jag vill ta tillfället i akt och rikta ett varmt tack till mina rumskompisar Moa och Rebecca som jag under många år delat både glädje och sorg med. Jag vill också tacka Åsa och Sara för den tid vi delade rum. Stort tack även till Mikaela, Elisabeth, Monica, Gergei, Maria, Mia, Alex och T1 för att ni funnits där.

Det finns ett antal personer utanför sociologiska institutionen som på olika sätt har bidragit till att göra denna avhandling bättre. Tack Roger Andersson, Lars Brännström, Mikael Börjesson, Lidija Kolouh och Charlotte Skawonius för era kommentarer och inspirerande samtal. Jag vill särskilt tacka Ann-Christin Kjellman för den noggranna läsningen av mitt avhandlingsmanus inför mitt slutseminarium och för dina hjälpsamma kommentarer.

I det avslutande skedet av arbetet med avhandlingen är det ett par personer som på olika sätt bidragit till att göra slutresultatet bättre (och snyggare). Tack Sara Ström och Rebecca Lawrence för noggranna genomgångar av mina ordval, formuleringar och andra språkdetaljer. Tack Mikko för omslagsbilden!

Jag vill slutligen uttrycka min tacksamhet och kärlek till min familj och mina vänner. Ett särskilt tack till Thomas för din kärlek och ditt stöd under denna period. Mitt allra mest innerliga tack riktas till min son Ivan. Jag vet att vårt liv periodvis har varit upp och ner som en följd av mitt avhandlingsarbete. Min ambition är att försöka vända det rätt nu.

Kapitel 1: Inledning

När jag kommer in genom dörren till lärarrummet på Marielundskolan strax före klockan åtta på morgonen är stämningen spänd. En grupp lärare sitter och dricker kaffe och pratar om en artikel i dagens morgontidning. I artikeln diskuteras hur grundskoleelever i Stockholm väljer skola. Den handlar om elever från socialt utsatta förorter som söker sig till skolor i innerstaden. Det som gör artikeln särskilt intressant för skolans personal är att den lyfter fram situationen på just den skola som de arbetar på. En journalist och en fotograf hade ett par veckor tidigare besökt skolan och intervjuat skolans rektor och ett antal elever, samt fotograferat inne i skolans uppehållsrum. Lärarna är väldigt positiva över att frågan ”lyfts upp på bordet” och diskuteras i den allmänna debatten. Men, de är fundersamma kring elevintervjuerna och bildvalet. Tidningsuppslaget domineras av en stor färgbild som visar sju ungdomar som poserar framför en graffitivägg i skolans uppehållsrum. Längst ner på uppslaget finns även tio korta intervjuer där elever berättar vad de tycker om sin skola. Av bildtexterna framgår att de flesta eleverna har utländskt klingande namn såsom Ali, Azun, Sasha, Roza, Hossein och Maryem samt att de bor utanför skolans egentliga upptagningsområde, främst i socialt utsatta förorter i Stockholms ytterkant. En lärare utbrister upprört: ”Vad vill journalisten egentligen säga! Den här bildkonstruktionen förmedlar ju en... en gettokänsla”. En annan lärare fortsätter fundersamt: ”Det är ju just den bilden som föräldrarna ser...”. Lärarna är kritiska till att artikeln förmedlar en bild av skolan som en ”invandrarskola i innerstaden”. Problemet är, enligt lärarna, att det är den bilden som många av föräldrarna bosatta i skolans närområde har, något som i flera fall resulterat i att de flyttat sina barn från skolan. Problemet är inte själva texten utan bildval och val av intervjuade elever. Lärarna uttrycker oro över att bilden av skolan som en ”invandrarskola”, associerad med olika former av problem, kan komma att förstärkas eftersom det visuella i artikeln lyfter fram elever med utländsk bakgrund och elever bosatta i utsatta förortsområden.

De tio minuter som situationen varade, innan morgonens första lektion skulle ta sin början, illustrerar den situation som skolan befinner sig i. Skolan, som ligger i ett välbärgat stadsdelområde, har de senaste åren märkt av att allt fler elever som bor inom skolans upptagningsområde har valt bort den till förmån för friskolor respektive andra kommunala grundskolor. Under samma tidsperiod har andelen elever på skolan från bostadsområdena i Stockholms socialt utsatta förorter har ökat. I och med denna utveckling har sko-

lan fått en annan etnisk och socioekonomisk elevsammansättning och en större andel elever som talar ett annat modersmål än svenska ökat. Som en följd av utvecklingen har skolan fått ett sämre rykte. Enligt "ryktet på stan" har skolan blivit bråkigare och stökigare när fler elever från "förorten" börjat där. Ryktet gör gällande att skolan fått en sämre arbetsro, försämrad kvalitet på undervisningen och en hårdare social miljö. Detta har resulterat i en ond cirkel, berättar en av skolans biträdande rektorer. För att hålla budgeten är Marielundskolan beroende av att elever som är bosatta utanför det administrativa upptagningsområdet söker sig dit. Samtidigt blir den ökande andelen elever som bor utanför skolans närområde en anledning till att "de egna eleverna" söker sig därifrån. Eller närmare bestämt, en anledning för elevernas föräldrar till att inte längre se skolan som ett bra alternativ utan istället söka till andra valmöjligheter.

Jag lämnar lärarrummet och går ut i skolans korridorer med schemat för klass 9 i handen. Jag bär med mig den kvinnliga lärarens kommentar om "gettokänsla" och lärarnas diskussion om skolans förändrade rykte som enligt dem kan förklara att så många "innerstadselever" söker sig från skolan. Jag blir abrupt avbruten i mina tankar när Shideh och Anima glatt tjoande kommer emot mig i korridoren. "Har du sett?", frågar de mig, "Har du sett att de skriver om oss i tidningen? De har fotograferat inne i uppehållsrummet! Och de har pratat med Ali!" Jag frågar om de har läst själva artikeln. Det har de inte. Men det viktigaste för dem är inte texten utan att "deras" skola är omskriven i en morgontidning.

Ett par veckor längre fram har skolans personal samlats för en eftermiddagskonferens. Flera lärare upplever situationen på skolan som problematisk mot bakgrund av in- och utflödet av elever. Det pedagogiska arbetet ställs inför nya utmaningar när allt fler elever har bristfälliga kunskaper i svenska språket och inte kan tillgodogöra sig undervisningen. Detta skapar frustration dels hos eleverna som får dåliga resultat, dels hos lärarna som upplever att det arbetssätt och den terminsplanering som tidigare läsår fungerat bra inte längre ger önskad målpuppfyllelse. Det handlar även om att det förändrade elevunderlaget på skolan har resulterat i en förändrad social miljö som i högre grad är präglad av grupperingar och konflikter. Det råder dock delade meningar i lärarkollegiet om hur dessa problem ska bemötas och hanteras. En yngre kvinnlig lärare menar att "om de nu har sökt sig hit så får de väl sköta sig" och åsyftar de av skolans elever som bor i socialt utsatta förortsområden och som av många upplevs som högljudda och stökiga. Detta uttalande retar upp en manlig lärare som utbrister: "Så där kan man ju inte säga, göra skillnad på ungar och ungar, vi har väl de elever vi har, och så får vi göra det bästa vi kan av det!" Ett par av de närvarande lärarna menar att problemet är att många innerstadsföräldrar hellre väljer nystartade friskolor eller andra kommunala skolor med olika profiler. Ett annat problem är, enligt läraren, att flera av föräldrarna dessutom har problem med den ökade etniska mångfalden, och lämnar därför Marielundskolan för att låta sina barn börja

på den närliggande Stockholmsskolan eller Haga Norra som ligger i stadsdelen bredvid.

Tidigare samma vecka träffade jag Jelena. Jelena och hennes familj bor i ett förortsområde som ligger längs med tunnelbanelinjen ut mot förorterna i Stockholms ytterkant. När hennes dotter Nastia skulle börja årskurs 6 fattade Jelena beslutet att låta henne byta skola, från den lokala kommunala grundskolan till Marielundskolan. Ett viktigt skäl till det var att hon önskade att Nastia skulle få möjligheten att lära känna ”svenska barn”, lära sig prata ”bra svenska” och bli en del av det svenska samhället. Jelena berättar att det är väldigt svårt i det område där familjen bor, då det enkelt uttryckt inte är särskilt många svenskar som bor där. Jelena upplever att hon lever åtskild från det svenska samhället, samtidigt som hon lever mitt i det. Det är med utgångspunkt i denna upplevelse som Jelena fattade beslutet att låta Nastia börja i en skola i ett annat område. Samtidigt är hon orolig för hur det ska gå för Nastia i den nya skolan. Hon har ju trots allt sina kompisar hemma i området. Kommer hon att hamna utanför klassgemenskapen på den nya skolan?

Vid ett senare tillfälle sitter jag på en bänk i en korridor och väntar tillsammans med Marianne, mamma till Jonathan i klass 7. Det är dags för utvecklingssamtal och samtalet före har dragit ut på tiden, och Jonathan har inte heller dykt upp än. Marianne och jag pratar lite om hur läget är i Jonathans klass och hon uttrycker oro för den utveckling hon tycker sig se. Hon berättar om hur Jonathan och hans kompisar många dagar är rädda för att gå till skolan på grund av konflikter mellan elever i deras klass och elever från andra skolor som kommer tillresande för att ”göra upp”. Marianne berättar att dessa elever i många fall kommer från samma förortsområden, ”och då menar jag inte att de kommer från Bromma, utan från mer invandrartäta problematiska områden” betonar hon, och att konflikter som uppstått på fritiden på hemmaplan på detta sätt har kommit att påverka miljön i skolan. Det som Marianne finner mest oroväckande är att Jonathan börjat ge uttryck för negativa åsikter kopplade till elever ”med invandrarbakgrund som bor i invandrartäta områden”.

Dessa glimtar från Marielundskolan ramar in avhandlingens tema och sätter fokus på de frågeställningar som den syftar till att försöka besvara. Mitt intresse för Marielundskolan handlar dock inte enbart om skolan *i sig* utan även om förhållningssätt och praktiker hos rektorer, lärare, föräldrar och elever. Att studera skolan innebär inte enbart att studera en enskild organisation och det som äger rum innanför skolans väggar utan även omgivande sociala strukturer och relationer (Ballantine 1993; Bunar 2001; Stigendal 2004). De tankar och förhållningssätt som rektorer, biträdande rektorer, lärare, föräldrar och elever ger uttryck för, och deras praktiker, är sammanvävda med processer och diskurser i det omgivande samhället. Mitt forskningsintresse är således inte avgränsat till att handla om utvecklingen på dessa specifika skolor, utan jag betraktar dem som illustrativa exempel på hur samhällsutvecklingen i stort återspeglas i skolväsendet och kan ta sig uttryck i

olika processer och praktiker (se även Ballantine 1993; Bourdieu & Passeron 1977; Bunar 2001; Runfors 2003, 2004; Stigendal 2004).

Vägen till avhandlingens syfte

År 2004 började jag arbeta inom ett projekt om Stockholms ”mångkulturella innerstadsskolor” finansierat av Kompetensfonden i Stockholms stad¹. Projektet pågick under ledning av docent Nihad Bunar tidsperioden 2004-2007. Startpunkten för studien var att allt fler barn och ungdomar bosatta i Stockholms socialt utsatta förorter, många gånger med utländsk bakgrund², valde bort de kommunala grundskolorna i de områden där de bodde och sökte sig till fristående grundskolor i närområdet eller till kommunala eller fristående grundskolor i andra delar av Stockholm. Tidigare studier om den mångkulturella skolan i Sverige var främst genomförda i socialt utsatta förortsområden (se t.ex. Bunar 2001; Stigendal 2004; Runfors 2003; Ålund 1997) och fångade därmed inte upp elevflödena ut från dessa områden. Syftet med detta projekt var att vidga perspektivet och titta på Stockholm som helhet och fånga dynamiken mellan den socioekonomiska och etniska boendesegregationen å ena sidan, och skolvalfriheten å den andra. Detta omfattade såväl de grundskolor som elever söker sig från, som de skolor som eleverna söker sig till.

En annan utveckling inom skolväsendet i början av 2000-talet som projektet tog fasta på var det ökade antalet friskolor och den upptrappade konkurrensen mellan fristående och kommunala grundskolor. Allt fler elever lämnade den kommunala skolan och sökte sig till fristående grundskolealternativ. Denna utveckling var särskilt märkbar i Stockholms mer välbärgade områden, däribland innerstaden. Det var således fråga om två parallella elevomflyttningar; dels ett geografiskt flöde av elever mellan olika delar av Stockholm, dels ett flöde av elever mellan kommunala skolor och friskolor

¹ Kompetensfonden i Stockholms stad grundades i samband med riksdagsvalet år 2002 med syfte att initiera och finansiera utvecklingsprojekt för att förbättra den kommunala verksamheten. Kompetensfonden arbetade även för att öka integrationen i Stockholm. Kompetensfonden lades ner 31 december år 2006.

² Under avhandlingsarbetets inledande skede blev det tydligt för mig att de personer jag träffade (tjänstemän, skolledare och lärare såväl som föräldrar och elever) systematiskt och återkommande förhöll sig till två kategorier av elever: ”svenska elever” och ”invandrarelever” (se även Runfors 2003; Bunar 2009). Jag kommer i avhandlingen att använda mig av begreppen ”elever med svensk bakgrund” respektive ”elever med utländsk bakgrund”. ”Elev med svensk bakgrund” avser en elev som är född i Sverige med svenskfödda föräldrar. ”Elev med utländsk bakgrund” avser elever som är födda utomlands med minst en utlandsfödd förälder samt elever födda i Sverige med minst en utlandsföddförälder. Det är således en heterogen kategori avseende etnisk tillhörighet, religion och social bakgrund. Det som elevkategorin har gemensamt är att de har någon form av migrationserfarenhet i familjen. Mitt val att använda mig av denna kategoriella uppdelning av elever har sin grund i den betydelse som kategorierna tillskrivs av personerna som befinner sig i de studerade sociala miljöerna, avseende identitetsformering och kategoriseringar av andra såväl som deras praktiker. Denna betydelse kommer att belysas på olika sätt i avhandlingen.

inom samma eller mellan olika områden. Projektet inleddes utifrån ett antal relativt öppna forskningsfrågor: Hur kan vi förstå dessa elevomflyttningar? Vad är omflyttningsprocesserna ett uttryck för? Hur påverkas berörda skolor, lärare, elever och föräldrar – och hur påverkas relationerna mellan dessa aktörer? Forskningsprojektet utmynnade i slutrapporten *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor* som publicerades av Utbildningsförvaltningen (Bunar & Kallstenius 2007, 2008). Det empiriska material som utgör kärnan i föreliggande avhandling samlades in inom ramen för detta projekt.

De breda och sökande frågeställningar som var vägledande under det ursprungliga projektet kom att prägla såväl det empiriska materialets karaktär, som det fortsatta avhandlingsarbetet. Avhandlingens utgångspunkter har inte utgjorts av renodlade teoretiska resonemang, frågeställningar eller hypoteser, utan snarare av mitt möte med min empiri. Utgångspunkten för mitt tillvägagångssätt är hämtad från Martyn Hammersley (1998). Hammersley förespråkar ett forskningsfokus som inledningsvis är bred och öppen inför den studerade sociala miljön, för att sedan smalnas av och skärpas till allt eftersom forskaren får kunskap om, och förståelse för, det som studeras. Under forskningsprocessen utvecklas det successivt dels en teoretisk förståelse för studerade fenomenet, och dels ett ramverk inom vilket det insamlade empiriska materialet analyseras. Det är således i mötet med empirin, och som ett resultat av en ständigt pågående metodologisk och teoretisk reflexiv process, som avhandlingens syfte, frågeställningar och analys mejslats fram.

Under ett tidigt skede i forskningsprocessen blev det tydligt för mig att olika slags segregationsprocesser i stor utsträckning påverkade utvecklingen på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Med segregation avses i allmänhet en rumslig uppdelning mellan olika samhällsgrupper inom ett geografiskt område (Scott & Marshall 2005). Segregation kan t.ex. förekomma inom boende, skola och arbetsmarknad och kan råda på basis av faktorer som exempelvis socioekonomisk bakgrund, etnicitet och kön (se t.ex. Olsson Hort 1992). Det kan t.ex. handla om ett segregerat boende genom vilket olika sociala grupper i samhället bor på olika platser. Det kan också handla om ett segregerat skolväsende där elever med olika social bakgrund, etniskt ursprung eller kön går i olika skolor alternativt söker olika utbildningsvägar. I detta fall var det både boendesegregation och skolsegregation som framstod vara av central betydelse. Av föräldrarnas, men även lärarnas och elevernas, berättelser och erfarenheter framgick dock tydligt att segregation inte enbart handlar om geografiskt avstånd. Detta understryks också av Olsson Hort (1992) som menar att den rumsliga åtskillnaden vanligen åtföljs av en social distans. Det handlar med andra ord inte endast om att det finns sociala skillnader i största allmänhet, utan om att individer eller grupper med vissa karaktäristika befinner sig på olika platser. En viktig dimension av den rumsliga åtskillnaden är att individer, och grupper, i olika områden kan utveckla olika uppfattningar om och bilder av samhället vilket skapar inte bara en geografisk och social utan även en mental åtskillnad

(Goldsmith 2000). För att segregation och dess betydelse ska kunna förstås fullt ut är det enligt Andersson (2007) nödvändigt att anlägga ett relationellt perspektiv. En socioekonomiskt och etniskt segregerad stad präglas exempelvis av en uppdelning mellan fattiga och rika samt mellan olika etniska grupper och nationaliteter. Ett område betraktas således som invandrartätt och/eller socialt utsatt i relation till ett annat område. Detsamma gäller förhållandet mellan skolor, där en viss skola betraktas som bra eller dålig i relation till andra skolor. Detta har diskuterats i termer av förhållandet mellan det geografiska rummet och det sociala rummet (Bourdieu 1979). Grundtanken i detta resonemang är att det geografiska rummet aldrig kan betraktas som frikopplat från den sociala verkligheten, då den geografiska uppdelningen avspeglar sociala skillnader och får sociala konsekvenser. Att exempelvis elever med olika socioekonomiska och etniska bakgrunder går i olika skolor kan följaktligen inte enbart betraktas som en fråga om en rumslig uppdelning utan denna åtskillnad säger också något om den sociala verkligheten och om den sociala och mentala distans som existerar mellan olika grupper i samhället. Dessa resonemang kom att utgöra en viktig utgångspunkt för mitt forskningsarbete och min förståelse för utvecklingen på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan.

De inledande bilderna från Marielundskolan illustrerar förekomsten av två diskurser som mot bakgrund av resonemanget ovan framstår som centrala för föreliggande avhandling. Begreppet diskurs avser i detta sammanhang återkommande systematiska sätt att prata om fenomen, relationer, värden och händelser (Fairclough 1995a). I rektorernas, lärarnas, föräldrarnas och elevernas berättelser och erfarenheter återkommer ständigt frågan om ”svenskhet” och ”invandrarskap”, samt om ”förorten” och ”innerstaden”. Det framkommer dock att det sällan är en fråga om vilket land en person är född i eller vilken del av Stockholm personen bor i, utan om vad som av en av lärarna på Dalaskolan betecknas som en ”inofficiell gradskala”. Läraren säger:

Det är en högre nivå på undervisningen i den här skolan än där de kommer ifrån i många fall. Tuffare krav... Och eleverna önskar komma i kapp... Och de vill vara "svenskar". Det finns som en inofficiell gradskala bland eleverna, vem som är mest "värd". De som bor i socialt utsatta förorter känner att de inte är lika mycket värda. Det är dyrare att bo i stan än där de bor. De vill komma hit för att visa att de också kan, att de är värda något!

Lärarens uttalande exemplifierar hur elever tillskrivs, och tillskriver sig själva och varandra, olika värde beroende på om de kategoriseras som ”svenskar” eller som ”invandrare” och om de bor i ”innerstaden” eller i ”förorten”. Dessa diskurser visade sig tidigt under projektet vara av avgörande betydelse för de olika aktörernas förhållningssätt och praktiker. Under projektets gång växte det fram en bild där valet av skola framstod som att handla om så mycket mer än just val av skola. Rektorernas, lärarnas, föräldrarnas och elever-

nas erfarenheter och berättelser handlade om boende- och skolsegregation, strategier för att bevara eller förändra sin sociala position, sociala kategoriseringar, identifikationer och gränsdragningar mellan ”vi” och ”de andra”. Det är med utgångspunkt i detta som avhandlingens syfte formulerades.

Syfte

I föreliggande avhandling kommer jag att analysera utvecklingen på tre kommunala grundskolor i Stockholms innerstad: Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan. Dessa skolor har sedan början av 2000-talet tagit emot många elever som bor i ytterstadens socialt utsatta förorter. I studien kommer jag även att inkludera en kommunal skola och två friskolor som ligger i de tre skolornas närområden: Haga Norra respektive Bolagsskolan och Carl von Linnés skola. De senare skolorna är mottagare av elever som söker sig från de tre förstnämnda skolorna och är således aktörer på samma skolmarknad vilket gör dem intressanta att inkludera i studien. *Avhandlingens syfte är att beskriva, analysera och diskutera hur skolornas huvudsakliga aktörer (rektorer, lärare, föräldrar och elever) förhåller sig till och i praktiken hanterar skolvalfriheten och dess konsekvenser utifrån sina faktiska och tillskrivna positioner i det sociala, geografiska och symboliska rummet.*

De centrala frågeställningarna är:

- Hur påverkar skolvalfriheten och den ökade konkurrensen Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan organisatoriskt och vad har utvecklingen inneburit för skolornas positioner på utbildningsfältet?
- Vilka är de främsta orsakerna till att elever från Stockholms socialt utsatta förortsområden söker sig till Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan?
- Hur ser relationerna ut mellan olika elevgrupper på Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan?
- Hur förhåller sig föräldrar bosatta i Dalaskolans, Eriksskolans och Marielundskolans närområden till möjligheten att välja skola och vad beror utflödet till Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra på?

I avhandlingen kommer jag att, som Paul Willis och Mats Trondman uttrycker det, ge mig in i ”the nitty gritty of everyday life” på Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan (Trondman & Willis 2000, s. 12). Jag kommer även att följa de föräldrar i skolornas närområden som gjort andra val på skolmarknaden och sökt sig till Bolagsskolan, Carl von Linnés skola respektive Haga Norra. Jag vill låta de olika aktörerna göra sina röster hörda och berätta hur de upplever sin situation, vad de tänker, känner och hur de ser på den pågående utvecklingen. Jag vill med detta problematisera frågan om skolvalfrihet och visa på det komplexa samspelet mellan skolvalfrihets-

policyn, det segregerade sociogeografiska rummet och i samhället förekommande sociala hierarkier.

Skolvalfrihet i Sverige

Innan vi går vidare vill jag kortfattat redogöra för bakgrunden till den skolvalfrihetsmodell vi har idag och hur principen är utformad. Policyn om skolvalfrihet är ett resultat av den valfrihets- och friskolereform som genomfördes i början av 1990-talet (Prop.1991/92:95). Reformen var en del av en omfattande förändringsprocess som på ett genomgripande sätt omvandlade det svenska skolsystemet under 1980- och 90-talen. Frågan om en ökad valfrihet i grundskolan fanns dock på den skolpolitiska agendan i Sverige redan i början av 1980-talet då den dåvarande borgerliga regeringen lade fram en proposition om skolor ledda av enskild huvudman till riksdagen (Prop.1982/83:1). I samband med riksdagsvalet 1982 tillträdde en socialdemokratisk regering som intog en mer restriktiv hållning till frågan om en ökad valfrihet i skolan. Den borgerliga oppositionen fortsatte dock att lyfta fram frågan (Skolverket 1996a). Vid riksdagsvalet 1991 tillträdde en borgerlig regering som gav frågan om valfrihet en mer framskjuten ställning. Den nyttillträdde regeringen lade fram en proposition om valfrihet och fristående skolor (Prop.1991/92:95), som fastslog rätten att välja grundskola inom den egna eller inom en annan kommun, med offentlig (kommun eller landsting) eller fristående huvudman. Propositionen fastslog också att de som väljer fristående skolor ska tillförsäkras i allt väsentligt samma ekonomiska förutsättningar som de som är kvar inom det offentliga utbildningsväsendet. Efterföljande år framlades en proposition om valfrihet i skolan (Prop.1992/93:230) där valfrihet lyftes fram som ett medel att uppnå ett ökat föräldra- och elevinflytande. Det lyftes också fram att reformen syftade till pedagogisk förnyelse, ökad mångfald och förbättrad ekonomisk effektivitet. Samma år infördes den så kallade ”skolpengen”, som motsvarar 85 procent av kommunens genomsnittliga kostnad för en elev, som följer med eleven till den skola som den själv väljer (Skolverket 1996a).

Valfrihets- och friskolereformen utmynnade i en valfrihetsprincip som innebär att elever och föräldrar ges möjlighet att välja grundskola med fristående eller kommunal huvudman, i eller utanför boendekommunen, samt att detta önskemål om placering i så stor utsträckning som möjligt ska tillgodoses av den kommun där eleven är folkbokförd. Denna valfrihet begränsas dock i praktiken av det som kan kallas för skolpliktssystemet, eller närhetsprincipen. Varje kommunal grundskola har ett administrativt upptagningsområde och är skyldig att erbjuda alla elever som är bosatta inom området en plats på skolan. Detta innebär att en skola kan fylla sina platser med elever från närområdet, och därmed inte ha plats för elever bosatta i andra områden. Ytterligare en begränsning i rätten att välja skola är att boendekommunen har rätt att inte uppfylla elevers och föräldrars val av grundskola i en annan

kommun, i de fall då denna placering anses försäkra ekonomiska eller organisatoriska problem för boendekommunen (Skolverket 1996a).

Skolor som drivs av enskild huvudman är ingen ny företeelse i Sverige utan har länge existerat vid sidan av de skolor som drivs i offentlig regi.³ En avgörande förändring för friskoleverksamheten var dock de ovan nämnda propositionerna om valfrihet och friskolor. Allt eftersom de ekonomiska och juridiska möjligheterna att driva friskolor utvidgades kom även antalet ansökningar om att starta friskoleverksamhet att öka (Nilsson 2002; Skolverket 2005). Detta innebar även att andelen elever som var inskrivna i friskolor ökade. De fristående skolalternativen ansågs inledningsvis kunna vara ett bra komplement till det offentliga skolväsendet och många menade att erfarenheter från friskolornas verksamhet, avseende pedagogisk förnyelse, även skulle kunna komma att gynna det offentliga skolväsendet (SOU 1995:109). Denna tanke fortsatte att prägla skolpolitiken och i samband med valfrihets- och friskolereformens genomförande menade förespråkare att reformen utöver att resultera i en pedagogisk förnyelse även skulle leda till i en kvalitetshöjning av skolväsendet som helhet på grund av den ökade konkurrensen (Skolverket 1996a, b).

Utvecklingen mot en ökad valfrihet inom skolan skedde dock inte utan debatt och meningsskiljaktigheter. I sin avhandling *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället* redogör Karin Borevi (2002) för hur den borgerliga regeringens strävan att öka föräldrars och elevers valfrihet i skolan inte mottogs utan kritik från den politiska oppositionen. Den dåvarande moderata skolministern argumenterade 1992 för betydelsen av att i större utsträckning låta föräldrar och elever själva välja den utbildning som de tyckte vara bäst passande. I propositionen *Om valfrihet och fristående skolor* (Prop. 1991/92:95) framgår att en ökad valfrihet inom skolan antogs kunna leda till ett ökat engagemang, bättre kvalitet på undervisningen samt en effektivare resursanvändning i skolväsendet som helhet. Reformen antogs kunna leda till att skolmiljöerna blev socialt blandade i större utsträckning än tidigare, eftersom elever gavs möjlighet att söka sig till friskolor eller till skolor i andra områden än deras boendeområde. Borevi (2002) visar hur den politiska oppositionen reserverade sig mot detta. Socialdemokraterna menade att förslaget hotade den grundval som den svenska grundskolan vilar på. De menade att värden som respekt för andra människor, samarbete och social fostran kom i skymundan. Vänsterpartiet argumenterade för att en ökad skolsegregation, utifrån ett etniskt och religiöst perspektiv, skulle kunna resultera i minskad förståelse mellan ungdomar med olika bakgrunder, något som skulle kunna leda till en ökad främlingsfientlighet. I samband med regerings-skiftet vid valet 1994 tillträdde en socialdemokratisk regering. Den socialdemokratiska skolministern underströk föräldrarnas rätt att välja skola, men betonade samtidigt vikten av att låta barn med olika bakgrunder gå i skolan tillsammans. Året efter tillsattes en särskild utredning om fristående grund-

³ För en historisk tillbakablick se Nilsson (2002); Skolverket (1999, 2005); SOU 1995:113.

skolor. Det fanns en oro över att den ökande mängden friskolor kunde leda till ett segregerat skolsystem. Borevi visar att det i utredningen argumenterades för att problemet inte endast handlade om att eventuella elevavgifter kunde komma att få en segregeringseffekt, utan även om att valfriheten *per se* antogs gynna de starkare grupperna i samhället. Utredningen problematiserade frågan om huruvida principen om skolvalfrihet var förenlig med den strävan efter allsidiga sociala miljöer i skolan som länge varit framträdande inom svensk skolpolitik. Slutsatsen var att det fanns en betydande risk att klyftorna inom skolväsendet kunde komma att öka som en följd av den genomförda valfrihets- och friskolereformen, vilket antogs påverka likvärdigheten på ett negativt sätt.

Principen om likvärdighet har länge varit grundläggande för svensk skolpolitik (Skolverket 1996 a, b). Grundtanken bakom denna princip är att utbildning ska ha lika värde, oavsett var och i vilken form den anordnas. Det handlar för det första om att alla barn och unga oberoende av kön, var de bor samt sociala och ekonomiska förhållanden i hemmet, ska ha lika tillgång till utbildning. För det andra, att utbildningen ska vara likvärdig oavsett var i landet och inom vilken skolform den organiseras. Det handlar slutligen, för det tredje, om att utbildningen ska ha lika värde inför framtida utbildnings- och yrkeskarriärer. Valfrihets- och friskolereformen har tillsammans med de kommunaliserings- och decentraliseringsprocesser som genomförts de senaste två decennierna i grunden förändrat förutsättningarna för den svenska skolan (Ahlin & Mörk 2005; SOU 1997:121). Dessa processer utmynnade i att ansvaret för grund- och gymnasieskola samt vuxenutbildning överfördes från stat till kommun, att varje enskild skola är ålagda att utforma lokala undervisningsmål, samt att föräldrar har rätt att söka till vilken skola de vill oavsett huvudman och geografiskt läge. Med andra ord har ett allt större ansvar kommit att läggas på enskilda kommuner, skolor, rektorer, lärare, familjer och individer, något som har beskrivits som ett hot mot likvärdigheten (Dovemark 2004; se även Ball 2006a).

Thomas Englund har diskuterat detta i termer av en förskjutning från *public good* till *private good* (Englund 1993). Begreppet *public good* kan översättas till det allmänna goda, och utifrån det perspektivet ses skolan som en allmän och gemensam angelägenhet. Det svenska utbildningssystemet har under lång tid vilat på denna grundtanke och målet har varit en gemensam grundskola för alla präglad av jämlikhet. Inom ett skolsystem baserat på tanken om *public good* tar samhället det huvudsakliga ansvaret för barn och ungdomars utbildning. Under den senare delen av 1980-talet började principen om en gemensam utbildning för alla inom ramen för en sammanhållen skola ifrågasättas och tanken om *private good* kom successivt att bli mer framträdande. Den grundläggande tanken var att skolan är en familjeangelägenhet. Det inkluderar val av skola och inriktning baserat på föräldrarnas (och barnens) bedömningar om vad som är en bra utbildning. Enligt detta perspektiv bör mångfald möjliggöras genom olika former av skolor och utbildningsinriktningar, och föräldrar och elever ges möjlighet att välja vilken

skola de vill. Som en följd av de tidigare diskuterade skolreformerna och den ökade marknadsanpassningen har skolsystemet kommit att bli mer differentierat avseende huvudman, pedagogiska modeller och profiler. Under denna förändringsprocess har ett allt större ansvar för skola och utbildning successivt förts över från en samhällelig nivå till familjen och den enskilda individen.

Studiens kontext⁴

Avhandlingens geografiska kontext utgörs av Stockholms stad, vilket är den officiella beteckningen på Stockholms kommun. Jag kommer framöver att endast skriva Stockholm. Jag kommer i detta avsnitt att ge en övergripande strukturell bild av Stockholm, förekommande klyftor inom kommunens grundskoleväsende samt de huvudsakliga mönster som finns i skolvalfrihetens nyttjande. Avsnittet syftar till att ge en bakgrund till kommande empiriska kapitlen samt en kontext till de analytiska resonemangen.

Om Stockholm

Stockholm är indelat i 14 stadsdelsområden som kan omfatta ett flertal stadsdelar. I likhet med landets övriga storstadsregioner präglas Stockholm av en påtaglig socioekonomisk och etnisk boendesegregation (Andersson 2008; SCB 2007). Boendesegregationen förstärktes under 1990-talet när Sverige befann sig i en djup lågkonjunktur med bland annat en kraftigt ökad arbetslöshet och nedskärningar i socialförsäkringssystemet som följd. Tidsperioden kännetecknades även av en ökande invandring till Sverige i stor utsträckning till följd av ökade flyktingströmmar. En stor andel av de nyanlända kom att koncentreras i storstädernas ytterområden. Allt fler hushåll blev under lågkonjunkturen beroende av ekonomiskt bistånd. Den ekonomiska krisen i landet ledde till en påtaglig socioekonomisk och etnisk boendesegregation och ökade sociala klyftor mellan olika områden (Andersson 2000). Konsekvenserna av denna utveckling blev särskilt märkbara i storstadsregionernas socialt utsatta förortsområden vars befolkning i allt högre grad kom att utgöras av människor som var låginkomsttagare eller arbetslösa, lågutbildade, samt med invandrar- eller flyktingbakgrund. Den ovan beskrivna utvecklingen kom att på ett betydande sätt präglade Stockholm.

Områdesfakta från Stockholms stads utrednings- och statistikkontor påvisar betydande skillnader med sociala, ekonomiska och etniska förtecken mellan Stockholms stadsdelsområden. Det handlar om vilken boendeform som är den dominerande (vilket avser om det är småhus eller flerfamiljshus, och i det senare fallet om det är fråga om bostadsrätter, allmännyttan eller

⁴ De statistiska uppgifterna i detta avsnitt är hämtade från Stockholms stads utrednings- och statistikkontor AB (www.uskab.se) och är hämtade från deras hemsida december 2010.

övriga hyresrätter) men även om befolkningens sammansättning gällande etnisk tillhörighet och eventuell migrationsbakgrund, sysselsättningsstatus, medelinkomst, högsta utbildningsnivå samt andel av befolkningen som tagit emot ekonomiskt bistånd det senaste året. När det gäller skola och utbildning finns det även stora skillnader inom kommunen avseende andel elever i årskurs 9 som är behöriga att söka till gymnasieskolans nationella program, hur många som fullföljer sina gymnasiestudier samt övergången till högre utbildning. Det förekommer inte bara skillnader mellan Stockholms olika stadsdelsområden utan i många fall finns det betydande skillnader även mellan enskilda stadsdelar inom ett och samma stadsdelsområde.

Både den socioekonomiska och den etniska segregationen har ökat i Stockholm under 1990-talet (SCB 2007; USK 2006). Med uttrycket socialt utsatta områden avses områden där, i jämförelse med Stockholms befolkning som helhet, en betydande andel av invånarna är lågutbildade, låginkomsttagare, saknar anknytning till arbetsmarknaden samt har invandrat till Sverige eller är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar. Ett antal bostadsområden i Stockholms norra och södra stadsdelsområden faller inom detta begrepp. I rapporten *Har segregationen ökat i Stockholms stad? – en studie om områdets sociala utsatthet* konstaterar Stockholm stads utrednings- och statistikkontor (USK) (2006) att många av de områden som i slutet av 1980-talet definierades som socialt utsatta, fortfarande var det i början av 2000-talet. Undersökningen visar att segregationen i Stockholm har ökat under tidsperioden från slutet av 1980-talet fram till början av 2000-talet. Det segregationsmått som används utgår från fyra faktorer: inkomstnivå, utbildningsnivå, invandrartäthet och förvärvsfrekvens. Dessa faktorer har lagts ihop till ett index, som mäter områdets sociala utsatthet. En granskning av hur utvecklingen sett ut för respektive faktor visar att den ekonomiska och den etniska segregationen har ökat, medan segregation kopplad till utbildningsnivå och förvärvsfrekvens minskat något jämfört med hur det såg ut i slutet av 1990-talet. De områden som enligt index för social utsatthet definierades som ”mycket socialt utsatta” respektive ”till viss del socialt utsatta” under mitten av 1980-talet var det i stor omfattning även under början av 2000-talet. Dock påvisar en nyligen utgiven rapport från Socialstyrelsen, *Social rapport 2010*, att utvecklingen mot en ökad boendesegregation börjar stabiliseras (Socialstyrelsen 2010).

Kommunens grundskolor

Det finns drygt 75000 grundskoleelever i Stockholm och cirka 13000 av dem går i en friskola. I kommunen finns närmare 250 grundskolor och cirka en tredjedel drivs av fristående huvudman. Utvecklingen inom grundskoleväsendet de senaste decennierna har resulterat i en ökad differentiering och det har blivit allt vanligare att såväl kommunala som fristående grundskolor erbjuder profiler, inriktningar samt alternativa pedagogiska modeller av olika slag. Skolor har fått ökade möjligheter att erbjuda exempelvis en estetisk,

idrottslig, språklig, matematisk eller religiös profilering av sin verksamhet. En genomgång av grundskolubudet i Stockholm visar att friskolor i allmänhet erbjuder profileringar och inriktningar i större omfattning än kommunala grundskolor (www.stockholm.se). De sistnämnda har dock de senaste åren i högre grad börjat marknadsföra sig med hjälp av olika teman, t.ex. miljömedvetenhet eller kulturella evenemang, även om det inte är fråga om uttalade profiler. Ett antal grundskolor erbjuder inte bara en profil eller inriktning utan en mångfald. Detta gäller i större omfattning de kommunala skolorna än de fristående, som i många fall har en utpräglad profilering. Den vanligast förekommande profilen eller inriktningen bland Stockholms grundskolor är språk, vilket innefattar såväl tvåspråkig undervisning som extra fokus på läs- och skrivinläring. Det är även vanligt förekommande att skolor erbjuder inriktning mot idrott, matematik/NO och olika estetiska ämnen som musik, teater samt bild och form. En särskild typ av fristående skola är de vars undervisning sker enligt en alternativ pedagogisk modell. I Stockholm finns även ett antal konfessionella friskolor med islamsk, judisk, katolsk och kristen inriktning.

Under 1990-talet och början av 2000-talet genomfördes ett antal studier vars resultat visar att differentieringen inom den svenska grundskolan inte enbart handlar om huvudmannaskap eller undervisningens utformning och innehåll, utan att förekommande skillnader även har en socioekonomisk, etnisk och prestationsmässig dimension (se t.ex. Skolverket 1993, 1996a, 1997, 2003a, 2004a, 2010; SOU 2000:39). Sverige deltar sedan år 2000 i PISA, ett OECD-projekt som kontinuerligt utför komparativa analyser av de deltagande ländernas utbildningssystem och elevernas betyg. Den PISA-undersökning som genomfördes år 2006 visar att likvärdigheten inom det svenska grundskoleväsendet är god utifrån ett internationellt perspektiv. I analysen betonas dock samtidigt att resultatskillnaderna mellan svenska grundskolor har ökat sedan början av 2000-talet samt att skillnaderna mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund är betydande (Skolverket 2007). Motsvarande undersökning år 2003 understryker att det finns skillnader såväl *inom* enskilda skolor som *mellan* olika skolor (Skolverket 2004b). Variationen mellan olika skolor kan enligt undersökningens resultat antas ha ett samband med skolornas resurser, kursplaner och undervisning. En annan aspekt i sammanhanget som tillskrivs stor betydelse är att skillnaderna i elevprestationer kan förklaras av att socioekonomiska skillnader präglar skolornas olika upptagningsområden. Även rådande principer för antagning av elever tillskrivs stor betydelse. Undersökningens resultat visar dock att de största skillnaderna finns mellan elever inom en och samma skola, och därmed kan förklaras utifrån elevrelaterade faktorer varav den socioekonomiska bakgrunden är den tyngst vägande (Skolverket 2004b, 2007). I den PISA-undersökning som genomfördes 2009 fastslås att likvärdigheten i det svenska skolsystemet har försämrats under 2000-talet. Skillnader mellan olika skolors resultat har ökat, betydelsen av elevers socioekonomiska bakgrund för deras resultat har ökat, skillnaderna mellan hög- och lågpresterande ele-

ver har ökat, flickor presterar fortsatt bättre än pojkar och infödda elever presterar bättre än de med utländsk bakgrund (Skolverket 2010).

En jämförelse mellan grundskolor belägna i olika delar av Stockholm understryker att förekommande skillnader i niondeklassares genomsnittliga meritvärden när de lämnar grundskolan har en sociogeografisk dimension (se även SCB 2007; Skolverket 2007). En sammanställning på skolnivå med hjälp av Skolverkets SALSA- respektive SIRIS-verktyg⁵ påvisar att det finns stora skillnader i genomsnittligt meritvärde respektive behörighet till gymnasieskolans nationella program mellan skolor i Stockholm (www.skolverket.se). De av kommunens skolor vars elever har de högsta genomsnittliga meritvärdena och behörigheten att söka vidare till något av gymnasieskolans nationella program är i betydande utsträckning belägna i områden vars invånare i hög grad är högutbildade, har arbete samt har svensk bakgrund (födda i Sverige med minst en svenskfödd förälder). De fem grundskolor som toppar meritvärdeslistan i Stockholm ligger samtliga i innerstaden. Utbildningsnivån hos elevernas föräldrar är jämförelsevis mycket hög och andelen elever som har utländsk bakgrund (födda i Sverige eller utomlands av utlandsfödda föräldrar) är lägre än 10 procent, undantaget två av skolorna med uttalat internationell prägel där andelen elever med utländsk bakgrund är en tredjedel respektive en femtedel. En väsentlig andel av grundskolorna vars elever uppvisar de lägsta genomsnittliga meritvärdena och den lägsta andelen behöriga att söka till ett nationellt gymnasieprogram ligger i bostadsområden vars invånare i stor omfattning är lågutbildade, utan anknytning till arbetsmarknaden samt av utländsk härkomst. De fem grundskolor i Stockholm som redovisar de lägsta genomsnittliga meritvärdena ligger i socialt utsatta områden. Utbildningsbakgrunden hos elevernas föräldrar är avsevärt lägre än i de tidigare fallen och andelen elever med utländsk bakgrund (födda i Sverige eller utomlands av utlandsfödda föräldrar) är över 50 procent.

Skolvalfrihetens nyttjande i kommunen

Omkring en femtedel av samtliga grundskoleelever i Stockholm är inskrivna i en kommunal eller fristående grundskola som ligger i ett annat stadsdelsområde än där eleven bor. Många av de elever som väljer att inte gå i de grundskolor som ligger i deras boendestadsdel söker sig istället till skolor i närliggande områden. De elever som är bosatta i Stockholms ytterområden som väljer att pendla till innerstadens grundskolor, söker sig i många fall till den närmast liggande och mest lättillgängliga stadsdelen innanför tullarna. Följaktligen kan tunnelbanelinjernas dragning och busstrafikens rutter antas

⁵ SALSA är ett analysverktyg genom vilket kommuners och skolors samlade betygsresultat, med hänsyn taget till skolors elevsammansättning, kan bedömas i ett riksperspektiv. Betygsresultaten presenteras för fristående och kommunala skolor. SIRIS innehåller en mängd information om skolors resultat och kvalitet, t.ex. statistik om elever, lärare, resultat och kostnader i grund- och gymnasieskolan.

ha betydelse för vilka innerstadsskolor som lockar ytterstadens elever. Kartläggningen visar att det finns ett betydande flöde av elever från ytterstaden, detta gäller inte minst från de stadsdelar som omfattar socialt utsatta bostadsområden, till innerstaden och de mer välbärgade ytterstadsförorterna. Det är betydligt färre elever som söker sig åt andra hållet, från innerstaden och välbärgade förortsområden, till skolor i de socialt utsatta stadsdelarna.

I slutet av 1990-talet gick drygt 5700 grundskoleelever i en friskola och motsvarande siffra år 2007 var drygt 12800. Detta innebär att drygt 17 procent av samtliga elever mellan 6-15 år har valt en friskola framför en kommunal skola. Antalet friskoleelever på grundskolenivå har därmed fördubblats sedan slutet av 1990-talet. Under denna tidsperiod har även antalet fristående grundskolor ökat. Det finns stora skillnader mellan Stockholms stadsdelsområden avseende hur många elever som går i fristående grundskolor, samt hur stor andel friskoleeleverna utgör i förhållande till andelen elever som går i kommunala skolor. Det högsta antalet friskoleelever finner vi på Södermalm och Östermalm, och det lägsta antalet på Kungsholmen och Älvsjö. Den största andelen elever i friskolor uppvisar Östermalm, där närmare 40 procent av samtliga grundskoleelever har lämnat den kommunala grundskolan till förmån för fristående skolalternativ.

USK har gjort en kartläggning av elevströmmar i kommunen (USK 2007). Analysen innefattar åren 1998, 2001 samt 2005 och som underlag används registerdata för elever i förskoleklass till och med skolår 8. Våren 1998 gick 55 procent av eleverna i Stockholm i den grundskola inom vars upptagningsområde de var bosatta. Alla kommunala skolor har ett administrativt upptagningsområde och är skyldiga att erbjuda samtliga grundskoleelever som är bosatta inom detta område en plats. Dessa områden motsvarar inte den geografiska och administrativa indelningen i stadsdelsområden respektive stadsdelar. Det innebär att en elev kan lämna det upptagningsområde den är bosatt inom och byta till en annan skola, utan att lämna stadsdelsområdet i fråga. År 2005 hade den procentuella andelen minskat till 50 procent vilket enligt analysen dels kan förklaras av den ökade andelen friskolor, dels av en ökande rörlighet bland eleverna. De flesta elever som under den studerade tidsperioden valde bort den kommunala skola som de administrativt tillhörde valde i första hand en annan kommunal skola i det egna boendestadsdelsområdet. Denna andel minskade dock under perioden, samtidigt som andelen elever som söker sig till friskolor i det egna eller andra stadsdelsområden ökade.

Andelen elever som är bosatta i ytterstaden och pendlar till innerstadens skolor har också ökat under tidsperioden 1998 till 2005. När det gäller bakgrunden hos dessa skolbytande elever, i bemärkelsen att de pendlar till grundskolor i andra stadsdelsområden respektive går i friskolor, visar USK:s undersökning på ett antal intressanta mönster. För det *första*, elever med utländsk bakgrund samt elever vars föräldrar har låg inkomst- och/eller utbildningsnivå är mer benägna att söka sig bort från den skola de administrativt sett tillhör jämfört med elever med svensk bakgrund samt elever vars

föräldrar har en högre inkomst- och/eller utbildningsnivå⁶. Elever med utländsk bakgrund söker sig ofta till en annan kommunal grundskola i boendområdet eller en friskola i ett annat stadsdelsområde, medan elever med svensk bakgrund vanligen går i den kommunala skola de tillhör administrativt eller i friskolor i det egna stadsdelsområdet. För det *andra*, när det gäller val av olika profiler och inriktningar så visar analysen att elever med utländsk bakgrund i hög grad väljer friskolor med språklig, religiös eller mångkulturell profil, medan elever med svensk bakgrund söker sig till skolor med en särskild intressestörd inriktning. För det *tredje*, de elever med utländsk bakgrund som i störst omfattning pendlar från ytterstaden in till innerstadens skolor är de med högutbildade föräldrar. För det *fjärde*, den genomsnittliga inkomsten är högre bland föräldrar till elever i friskolor. Andelen elever med låginkomstföräldrar har dock ökat under den studerade tidsperioden. Benägenheten att gå i en fristående skola ökade under den studerade tidsperioden för elever med utländsk bakgrund och för elever vars vårdnadshavare är högutbildade. För det *femte*, allt fler elever som bor i ytterstaden söker sig till innerstadens grundskolor eller till friskolor.

En särskild kartläggning har gjorts av bakgrunden hos de elever i Stockholms socialt utsatta förortsområden som söker sig till skolor i andra delar av Stockholm (Bunar & Kallstenius 2006).⁷ Resultaten visar på att elever med förvärvsarbetande föräldrar och föräldrar med högre utbildning i större utsträckning lämnade områdenas skolor. Detsamma gällde elever som presterade goda skolresultat mätt i betyg i kärnämnen matematik, svenska och engelska. Dock framgick att även elever med lägre socioekonomisk status och elever som inte uppvisade så goda resultat också sökte sig från områdenas skolor, om än i mindre omfattning. Dessa resultat ligger i samma linje som resultaten av en utvärdering som genomfördes av Skolverket kring mitten av 1990-talet (Skolverket 1996a). Skolverkets granskning lyfter även fram att föräldrar och elever av svensk härkomst som bor i socialt utsatta områden ofta söker sig till skolor i andra områden. Skolbyttande elever med utländsk bakgrund har, enligt studiens resultat, i stor omfattning högutbildade föräldrar. Dessa mönster kvarstår tio år senare (Bunar 2009; Bunar & Kallstenius 2006).

⁶ Med utländsk bakgrund avses i detta fall att eleven själv eller båda föräldrarna är utrikes födda. Med låg utbildning avses att föräldrarna har grundskola som högsta avklarade utbildningsnivå. Med låg inkomst avses att den sammanräknade förvärvs- och kapitalinkomsten är < 160 000 kr/år (ensamstående förälder) alternativt < 200 000 kr/år (sammanboende föräldrar med inkomst).

⁷ Kartläggningen utgick från ett register bestående av åk 9-registret sammanslaget med ett antal bakgrundsvariabler om föräldrarnas socioekonomiska status, var eleven var bosatt samt var den gick i skolan.

Betydelsen av rum och plats

Ett flertal svenska studier påvisar att bostadssegregationen återspeglas i skolans värld och att barn och ungdomar som bor i skilda bostadsområden, och som går i olika skolor, i viss utsträckning befinner sig i olika sociala världar (se t.ex. Andersson & Subramanian 2006; Grönqvist 2006; Lindvall 2009; Nordin 2006; SCB 2007; Sundlöf 2008; Ungdomsstyrelsen 2008; van der Burgt 2006).⁸ Barn och ungdomar tillbringar en betydande del av sitt vardagsliv i det område där de bor samt där de går i skolan. Bostadsområdet och skolan blir följaktligen den sociogeografiska position utifrån vilken de ser det omgivande samhället och formar sina uppfattningar om sig själva och sin plats i samhället samt om andra individer och andra platser (se t.ex. Sundlöf 2008; van der Burgt 2006). Detta är i fokus för forskningstraditionen om områdeseffekter (eller grannskapseffekter) som syftar till att undersöka omgivningens betydelse för exempelvis barn och ungdomars utbildnings- och arbetskarriärer. Inom denna forskningstradition görs vanligen åtskillnad mellan endogena, exogena och korrelerade effekter (se t.ex. Andersson 2008; Manski 1993, 1995, 2000). *Endogena effekter* handlar om att en individs beteenden och attityder har en direkt påverkan på andra individer i den närliggande sociala miljön. Tanken är att normer och värderingar övertas, eller färgar av sig (alternativt ”smittas”, jämför med det engelska uttrycket *contagious effects*), vilket resulterar i att beteenden och attityder sprider sig. Detta har även betecknats som ”peer effekter”, eller kamrateffekter. Nära kopplat till detta är de sociala nätverkens betydelse och överföringen av information och olika slags resurser. Sociala nätverk kan skilja sig i fråga om användbarhet och rumslig utbredning. Om en individs sociala nätverk är begränsade till ett avgränsat territorium, exempelvis boendeområdet, så begränsas även tillgången till information och olika former av resurser från andra platser. *Exogena effekter* handlar om att en individs beteende och attityder antas influeras av icke direkt påverkbara egenskaper hos andra individer i den aktuella kontexten. I detta fall handlar det inte om att det är attityder eller beteenden som överförs mellan individer, utan snarare om att en individ kan påverkas av exempelvis hudfärg, religiös tillhörighet och kulturmönster hos den övriga befolkningen i ett område på så vis att den anpassar sitt beteende (t.ex. genom att flytta eller att undvika att umgås med grannar) och känner sig mer eller mindre ”hemma” i området. *Korrelerade effekter* utgår från strukturella krafter som verkar i det omkringliggande samhället. En aspekt av detta är den rumsliga stigmatiseringen genom vilken en plats och de individer som befinner sig där får ett dåligt rykte, en negativ stämpel. Detta sker genom att institutionella, organisatoriska eller ekonomiska aktörer, individer i andra områden respektive media stämplar platsen som problematisk. Andra aspekter har att göra med tillgången och kvaliteten på lokala samhällsinstitu-

⁸ Det finns även en rad internationella studier som berör detta (se t.ex. Ainsworth 2002; Brooks-Gunn, Duncan & Aber 1997; Ensminger, Lamkin & Jacobson 1996; Garner & Raudenbush 1991; Manski 1993).

tioner (som exempelvis skolor), arbetstillfällen och kommunikationsmöjligheter. En ojämn fördelning mellan olika områden resulterar i att individer får skilda förutsättningar och möjlighetsstrukturer.

Frågan om områdeseffekter är inte i fokus för denna avhandling. Däremot är betydelsen av rum och plats av central betydelse och jag tangerar i och med detta vid de tankegångar kring betydelsen av endogena, exogena och korrelerade effekter som är bärande inom områdeseffektforskningen (se t.ex. Andersson 2008; Manski 1993, 1995, 2000). Jag tar min utgångspunkt i antagandet att en plats påverkas av sammansättningen av de individer som befinner sig på platsen, av den sociala interaktionen mellan dessa individer samt av omgivande sociala strukturer. Men även att individer påverkas på olika sätt av det sammanhang där de befinner sig och att individerna själva är delaktiga i att skapa och återskapa betydelsen av en plats (Gustafson 2006a, b). Min utgångspunkt är att detta gäller såväl bostadsområden och skolor, som andra sociala miljöer. Jag vill i detta sammanhang lyfta fram begreppen rum och plats (org. *space and place*) som fångar olika aspekter av en social miljö. Med plats avses vanligen en konkret fysisk plats, medan rum är en mer abstrakt term som avser människors erfarenheter av en plats och vilken mening som tillskrivs platsen (Tuan 1977). Ett annat sätt att försöka reda ut de olika dimensionerna av plats görs av Gustafson (2006a) som delar upp platsbegreppet i tre nivåer, det fysiska, sociala och mentala. Den fysiska nivån avser hur själva platsen ser ut och vad som finns där, den sociala nivån handlar om vad människor gör på platsen och den mentala nivån vilka föreställningar om och mentala konstruktioner som finns om platsen samt dessas symboliska värde. I fokus för föreliggande avhandling är både den fysiska platsen och sociala relationer mellan individer som befinner sig i den studerade sociala miljön. Men även de föreställningar om den sociala miljön som de studerade individerna har, och den mening som de tillskriver platsen.

Inspirerad av Bourdieu, och den forskningstradition som utvecklats utifrån hans teoretiska perspektiv, utgår jag från att det finns ett samband mellan den fysiska dimensionen av en plats, de sociala strukturer som omger platsen och de mentala och symboliska strukturer som formar individens uppfattningar och praktiker kopplade till platsen i fråga (se vidare kapitel 2). Grundtanken är att sociala strukturer i samhället återspeglas och manifesteras i det fysiska geografiska rummet (Bourdieu 1979). Detta innebär att det geografiska rummet inte är neutralt ur socialt hänseende utan präglad av de sociala och symboliska hierarkier som återfinns i samhället. Geografiska platser tillskrivs olika värde och status. Det kan handla om konkreta geografiskt avgränsade bostadsområden, platser eller skolor såväl som större mer abstrakta platser som ”innerstaden” eller ”förorten”. De uppfattningar som individer har om exempelvis ett visst bostadsområde handlar inte enbart om hur det ser ut i området eller utbudet av serviceinrättningar m.m. Det handlar även om vilka som bor där, de sociala relationer som omger platsen samt vilka föreställningar och uppfattningar som finns om den (Bourdieu 1999). Vad man tror om en viss plats, och vilken betydelse den tillskrivs, har såle-

des att göra med de sociala relationer som omger platsen samt vilka föreställningar och uppfattningar som finns om den. Och, som Bourdieu poängterar, värdet av en plats i det sociala rummet tenderar att färga av sig på de individer som finns där (se även Wacquant 1996). Området man bor i, skolan man går i samt var skolan ligger kan om man väver samman alla dessa skilda perspektiv antas ha olika slags betydelse. Det handlar dels om fysiska, observerbara, aspekter såsom den sociala och etniska sammansättningen av individer i området och/eller på skolan, dels om sociala aspekter som t.ex. hur de interna och externa relationerna ser ut inom och kring området eller skolan i fråga, dels om vilket rykte som omger området och/eller skolan och vilka föreställningar och uppfattningar som finns.

”Vi” och ”de andra”

De föreställningar och uppfattningar som skolledarna, lärarna, föräldrarna och eleverna i fråga ger uttryck för kan inte förstås som frikopplade från de processer som präglar samhället i stort (se även Bunar 2001; Stigendal 2004). Det är därmed nödvändigt att ta omgivande sociala strukturer och relationer i beaktande för att kunna förstå deras upplevelser, attityder och praktiker. Det handlar dock, som jag tidigare diskuterat, inte endast om objektiva sociala strukturer och mätbara fakta som antalet invånare i ett visst område som har invandrat till Sverige eller andelen elever med viss bakgrund som går i en viss skola. Det handlar i stor utsträckning även om mentala strukturer, eller föreställningar och bilder associerade med exempelvis en viss plats, en viss skola eller en viss kategori individer. Människor använder sig av sociala kategorier för att ordna sin omgivning. Genom att ”sätta etiketter” sorteras människor och platser in i olika fack och det innebär att de sammanförs till en grupp på basis av egenskaper som de tillskrivs (Jenkins 2008; Goffman 1963). Sociala kategorier behöver därmed inte nödvändigtvis avspegla faktiska förhållanden. De personer som sammanförs till kategorin behöver inte nödvändigtvis ha så mycket gemensamt, förutom just de egenskaper som de tillskrivs i samband med konstruktionen av den sociala kategorin. Men då dessa konstruktioner många gånger *upplevs* som verkliga kan de få reella konsekvenser för människors attityder och handlingar (Fairclough 1995b; Goldberg 1993; Jenkins 2008; Runfors 2003).

Det är dock inte alla ”etiketter” eller sociala kategorier som upplevs som allmänt vedertagna och som därmed får en reell betydelse för samhället i stort. Jag vill i anslutning till detta lyfta fram betydelsen av *vem* eller *vilka* som har makten att definiera och klassificera dessa sociala kategorier, tillskriva dem olika egenskaper och överföra dessa bilder till andra individer och institutioner i samhället så att de till slut uppfattas som allmänt rådande. Bourdieu talar i termer av ett symboliskt våld vilket avser att *vissa* värden, *vissa* bilder av hur världen ser ut, *viss* kunskap, ett *visst* sätt att prata och *vissa* synsätt på egenskaper som är eftersträvansvärda överförs från en do-

minerande samhällsgrupp till andra individer och grupper och erkänns som riktiga (Bourdieu 1990; Bourdieu & Passeron 1977; Bourdieu & Wacquant 1992; Jenkins 1992). Poängen är att de individer och grupper som befinner sig i en svagare social position internaliserar dessa uppfattningar och många gånger omedvetet anpassar sig efter dem. Detta knyter an till den symboliska makt att skapa föreställningar om verkligheten och klassificera individer, grupper och institutioner som Bourdieu tillskriver dominerande samhällsgrupper.

Att sortera och kategorisera är nära sammankopplat med att differentiera och gradera (Jenkins 2008). Det handlar sällan enbart om att konstatera att det finns skillnader mellan olika sociala kategorier, utan även om att värdera de egenskaper och kännetecken som associeras med respektive kategori. Det finns därmed en koppling mellan social kategorisering och skapandet av sociala hierarkier. Ett explicit exempel på detta är den tidigare citerade läraren på Dalaskolan som talade ”om en inofficiell gradskala” som både gjorde åtskillnad mellan elever med ”svensk” respektive ”invandrarbakgrund” och elever bosatta i ”innerstaden” respektive dem som bor i ”förorten”. Lärarens uttalande speglar en uppfattning om ”svenskhets” som något eftersträvansvärt och ”förorten” som en sociogeografisk kategori med negativa kännetecken. Tidigt under fältarbetet noterade jag att rektorer, skolpersonal, elever och föräldrar återkommande och systematiskt förhöll sig till dessa sociala kategorier. Diskurserna fanns ständigt närvarande i aktörernas sätt att prata om och förhålla sig till sig själva, varandra och samhället i stort.

I de inledande empiriska inslagen från Marielundskolan framkommer det tydligt att kategorierna ”svenskar” och ”invandrare” är av central betydelse för de berörda aktörerna. Kategorin ”invandrare” började användas för byråkratiska syften vid mitten av 1960-talet för att kunna föra statistik och utforma olika slags riktade stödåtgärder för personer som invandrat till Sverige (Mattsson 2001). Tidigare forskning pekar dock på att det uppstått en diskrepans mellan den offentliga beteckningen ”invandrare”, där begreppet är en statistisk kategori, och hur beteckningen används i vardagsspråk och där många gånger associeras med problem och stereotypa föreställningar (Mattsson 2001; Molina 1997). Detta innebär även att det inte nödvändigtvis är samma individer som officiellt sett kategoriseras som ”invandrare”, som i allmänhet betraktas som invandrare av det omgivande samhället. I sin avhandling lyfter Katarina Mattsson (2001) fram ett grundläggande problem med användandet av invandrarbegreppet, nämligen att människor mot bakgrund av kategoriseringen i första rummet sorteras som ”svenskar” eller ”invandrare”. Eller, poängterar Mattsson, som ”svenskar” respektive ”icke-svenskar”. Den ursprungligen administrativa kategoriella uppdelningen mellan ”invandrare” och ”svenskar” har därmed kommit att laddas med ett ”vi” och ”de andra”. Jenkins (2008) beskriver hur individer identifierar sig själva och identifieras av andra med utgångspunkt i det som skiljer dem från andra individer. Självidentifikation handlar dock även om upplevda likheter, att *identifiera sig* med någon eller något. Kollektiva identiteter bottnar på lik-

nande sätt i upplevd likhet, att förenas i något. Denna upplevelse av likhet och gemenskap innefattar dock även differentiering. Som Jenkins uttrycker det: "Logically, *inclusion* entails *exclusion*..." (s. 102). Genom att definiera ett "vi" så definieras per automatik ett "de andra". Ylva Brune (1998) beskriver det på följande sätt:

I medierna och i det allmänna medvetandet laddades begreppet [invandrarbegreppet, förf. anm.] snart med annorlundaskap. Invandrare, det är de som inte är som vi, och som inte på generationer kan bli som vi. Naturligtvis inte före detta tyskar, vita nordamerikaner, balter eller nordbor. Men de andra, de riktiga invandrarna. (Brune 1998, s. 9, ur Mattsson 2001, s. 136)

Utöver att kategorin invandrare kom att betraktas som "de andra", i motsats till den svenska "vi"-identiteten, visar Brunens analys på förekomsten av en social kategorisering och gradering inom invandrarkategorin där vissa nationaliteter eller regionala tillhörigheter värderas högre än andra. Att kategoriseras som "invandrare" handlar med utgångspunkt i detta inte nödvändigtvis om en migrationsbakgrund eller ett annat medborgarskap än svenska. Etiketter såsom "svensk" och "invandrare" har kommit att bli sociala markörer för att positionera sig gentemot varandra och det omgivande samhället (Jonsson 2007).

Föreställningar om "det svenska" har kommit att få stor betydelse inom olika samhällsområden (för en sammanställning se Mattsson 2005). "Svenskheten" har kommit att bli ett slags norm som påverkar hur människor ser på sig själva, på andra samt hur de förhåller sig till omvärlden. Mattsson skriver:

Det föreställda svenska utgör en dagligen återkommande norm i det som beskrivs som eftersträvansvärt och normalt. I bilden av invandrare är det istället sociala problem som dominerar – bidragsberoende, kriminalitet, våldsbrott, patriarkala värderingar och utanförskap. (s. 145-146)

Det som betraktas som svenskt upplevs många gånger som det normala och eftersträvansvärda, medan invandrarskapet kopplas samman med sociala problem och en marginaliserad samhällsposition.

Kategoriseringar och gränsdragningar mellan "vi" och "de andra" hänger även samman med föreställningar om rum och plats (Lundqvist 2010; Mattsson 2001, 2005). Ett skapande av ett "vi" sker inte enbart i relation till andra människor utan även i förhållande till andra rum och andra platser. Mattsson (2001) skriver:

Gränsdragning och identitetsskapande kan ske utifrån mindre geografiska enheter såsom stadsdelar, regioner, länder eller större enheter som världsdelar såväl som mer vagt definierade geografiska indelningar som Väst och Orienten... Andra exempel är de stadsdelar som kommit att stämpas som invand-

rarområden, till exempel Rosengård i Malmö, Gottsunda i Uppsala och Rinkeby i Stockholm. (s. 30)

Resonemanget understryker platsens betydelse för såväl individers identitetsskapande som gränsdragningar mellan olika grupper. Detta har även diskuterats av Les Back (1996) och Ove Sernhede (2002) i termer av *neighbourhood nationalism* respektive *stadsdelsnationalism*. Begreppens innebörd fångar hur stadsdelen, eller boendeområdet, laddas med symboliska värden och hur föreställningar kopplade till området utgör en central del av individens identitetsskapande. De bilder och föreställningar av ”invandrare” som framställs exempelvis i media har även kommit att sammanfalla med bilden av ”förorten” som varandes ”invandrartäta områden”. Både ”invandrare” och ”förorten” framställs systematiskt som något annorlunda än ”det svenska” (Mattsson 2005). Detta indikerar att den sociala hierarkin i samhället även har en geografisk dimension och att vissa platser anses som mer värda än andra (se även Lundqvist 2010).

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i nio kapitel. I följande kapitel, *Att tänka med Bourdieu*, redogör jag för den teoretiska grundval som studien vilar på. Det är hos den franska sociologen Pierre Bourdieu som jag hämtat de grundläggande teoretiska antaganden som min analys bygger på. Jag redogör för betydelsen av begreppen fält, habitus, kapital, socialt rum och praktiskt förnuft. Det är främst fem aspekter av Bourdieus teoretiska perspektiv som påverkat mitt arbete: betonandet av det relationella; sambandet mellan yttre sociala strukturer och inre mentala strukturer; förhållandet mellan det fysiska och det sociala rummet; betydelsen av det symboliska kapitalet samt slutligen tanken om det praktiska förnuftet.

I det tredje kapitlet, *Praktiskt tillvägagångssätt och metodologiska överväganden*, beskriver jag mitt urval av skolor och det praktiska tillvägagångssättet under fältarbetet. Jag redogör därefter för mitt två terminer långa etnografiska fältarbete och presenterar de huvudsakliga datainsamlingsmetoder som jag använt mig av; observationer, intervjuer och fokusgruppsdiskussioner. Jag redogör även för hur jag bearbetat och analyserat mitt insamlade datamaterial. Slutligen diskuteras frågan om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt de etiska dilemman och överväganden jag ställts inför under mitt arbete.

Kapitel fyra, *Tidigare forskning om skolvalfrihet*, utgörs av en översiktlig sammanställning av tidigare internationell och svensk forskning inom området. Kapitlet inleds med en genomgång av internationell forskning uppdelad i två avsnitt där det första fokuserar på valfrihet i relation till konkurrens, effektivitet och frikoppling, medan det andra behandlar valfrihet i relation till segregation och ökade sociala skillnader. Därefter redogör jag för tidigare

svensk forskning om skolvalfrihet uppdelad så att det första avsnittet fokuserar på det fria skolvalet och det andra på friskolor.

I det femte kapitlet, *Mångkulturella innerstadsskolor*, presenteras de tre kommunala innerstadsskolor där fältarbetet genomfördes: Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan. Inledningsvis beskrivs skolornas historiska sammanhang och sociala kontext för att ge en förståelse för det sammanhang som skolorna befinner sig i. Sedan kommer jag att fokusera på de tre skolorna och ge en översiktlig bild av skolornas historia med särskilt fokus på utvecklingen sedan valfrihets- och friskolereformens genomförande. Jag kommer därefter att beskriva och analysera skolornas position på utbildningsfältet, deras relationer till andra aktörer, skolledningarnas förhållningssätt samt lärarnas inställning och praktiker.

Kapitel sex, *Att byta till en innerstadsskola*, fokuserar på inflödet av elever från Stockholms socialt utsatta förorter till de tre innerstadsskolorna. Jag ger en övergripande beskrivning av bakgrunden hos de skolbytande eleverna. Därefter beskriver, analyserar och diskuterar jag de skäl som de skolbytande eleverna och deras föräldrar anger till beslutet byta till en innerstadsskola.

Det sjunde kapitlet, *"Vi" och "de andra" - elevernas identifikationer, kategoriseringar och relationsmönster*, handlar om hur de sociala relationerna ser ut mellan de inresande eleverna och dem som bor i innerstaden. I kapitlet fokuserar jag på elevernas sociala identitetsskapande, externa kategoriseringar och grupperingar kopplat till etnicitet, social bakgrund, religiös tillhörighet och geografisk hemvist.

I det åttonde kapitlet, *Utflödet från de mångkulturella innerstadsskolorna*, riktas fokus mot hur föräldrar bosatta i Dalaskolans, Eriksskolans och Marielundskolans närområden förhåller sig till, och använder sig av, möjligheten att välja skola. Kapitlet baseras på intervjuer med föräldrar vars barn går på den kommunala grundskolan Haga Norra respektive på friskolorna Bolagskolan och Carl von Linnés skola, samt i mindre utsträckning på Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan.

Kapitel nio, *Skolval, segregation och utbildningsstrategier - sammanfattande slutsatser* är avhandlingens sista och avslutande kapitel. Här kommer jag att sammanfatta studiens centrala slutsatser och bidrag till forskningsfältet.

Kapitel 2: Att tänka med Bourdieu

I centrum för avhandlingen finns Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan vars verksamheter präglas av ett inflöde och ett utflöde av elever till följd av skolvalfriheten och den ökade konkurrensen på skolmarknaden. Inflödet består i stor omfattning av elever från Stockholms socialt utsatta förorter som söker sig till innerstadsskolor. Elevutflödet handlar om att allt fler föräldrar och elever bosatta i skolornas närområden väljer friskolor alternativt andra kommunala skolor. Det senare flödet leder till att studien även omfattar två av de friskolor, Bolagsskolan och Carl von Linnés skola, och en av de kommunala skolor, Haga Norra, som är mottagare av dessa elever. Avhandlingen omfattar följaktligen ett flertal aktörer (skolor, rektorer, lärare, föräldrar och elever) och i fokus står dessas positioner och relationer till varandra, samt deras förhållningssätt och praktiker i relation till skolvalfriheten och dess konsekvenser. I analysen kommer jag att fokusera på hur Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan påverkats av den ökade konkurrensen och skolvalfriheten; orsakerna bakom inflödet av elever från de socialt utsatta förorterna; relationerna mellan lärare och olika elevgrupper och mellan olika elevgrupper; samt orsakerna bakom elevutflödet till Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra. Min teoretiska utgångspunkt är att förståelse av sådana processer måste utgå både från samhälleliga strukturer och sociala positioner såväl som individuella bakgrundsfaktorer, samt att detta måste analyseras inom ramarna för en given social kontext.

Denna utgångspunkt bygger på det teoretiska perspektiv som utvecklats av den franske sociologen Pierre Bourdieu. Med hjälp av begreppen *fält*, *kapital*, *habitus*, *det sociala rummet* och *praktiskt förnuft* analyserar Bourdieu sambandet mellan samhällelig struktur och enskilda individers handlingar (se t.ex. Bourdieu 1994a, 1999). Jag har, som Loïc Wacquant (1992: s. xiv) uttrycker det, valt att ”tänka med Bourdieu”. Min studies utgångspunkter var inte av teoretisk karaktär utan utgjordes främst av mitt möte med min empiri. Bourdieus teoretiska perspektiv har dock utgjort en teoretisk förförståelse och ”ett sätt att se och tänka om världen” (Alvesson & Deetz 2000: s. 44). Av ett sådant resonemang följer att det finns *olika* sätt att se och tänka om världen, olika ”linser”, och att det därmed inte finns *en* riktig teoretisk utgångspunkt. Den sociala världen ter sig helt enkelt olika beroende på genom vilken lins den betraktas. Detta innebär att betoningen av vissa aspekter

i min analys sannolikt hade sett annorlunda ut om jag hade knutit an till andra teoretiska perspektiv.

Det ryms inte inom avhandlingens syfte att ingående redogöra för eller analysera Bourdieus omfattande forskningspraktik eller teoretiska arbete⁹. Jag kommer däremot att övergripande redogöra för de grundläggande teoretiska byggstenarna i Bourdieus sociologi eller, som han själv valde att uttrycka det, hans tankeverktyg (org. *thinking tools*) (Wacquant 1989). Bourdieu själv menade att dessa teoretiska begrepp ska betraktas som analysredskap vars innehåll och mening tydliggörs i mötet med empiri (Broady 1991). Min förhoppning är att jag med hjälp av dessa tankeverktyg ska kunna både utveckla och lyfta avhandlingens analytiska nivå. Jag kommer att inleda kapitlet med en redogörelse för Bourdieus ”dubbla analytiska lins” (Wacquant 1992: s. 7) som strävar efter att studera både yttre objektiva och inre subjektiva strukturer. Därefter kommer jag att ge en övergripande redogörelse för begreppen fält, kapital och habitus. Begreppen utgör kärnan i den ”analytiska verktygslåda” som Bourdieu själv och hans medarbetare utvecklade. Jag kommer även att visa på hur begreppen hänger samman och hur Bourdieu menade att de kan användas för att förklara individers handlande. Efter det kommer jag att beskriva innebörden av ”det sociala rummet”. Jag kommer slutligen att redogöra för vilka aspekter av Bourdieus teoretiska perspektiv som haft störst betydelse för mitt arbete samt diskutera huvuddragen i den kritik som riktats mot Bourdieus teoretiska perspektiv samt hur jag förhåller mig till den. Kapitlet består av fem avsnitt: *Bourdieus dubbla analytiska lins; Fält, kapital och habitus; Det sociala rummet; Varför Bourdieu? samt Vanligt förekommande kritik mot Bourdieu.*

Bourdieus dubbla analytiska lins

Sociologins uppgift är, enligt Bourdieu, tvåfaldig. Det handlar dels om att blottlägga de dolda strukturer som konstituerar den sociala världen, dels om att göra de principer, eller mekanismer, som förändrar eller återskapar dessa strukturer synliga. Dessa strukturer existerar på två nivåer, vilket Bourdieu (1990) uttrycker i termer av en dubbel objektivitet (org. *double objectivity*). Som Wacquant (1992) väljer att beskriva det så lever dessa strukturer ett dubbelliv. Det handlar för det första om att strukturer fördelar materiella resurser och symboliska värden (org. *the objectivity of the first order*). För det andra baseras de klassificeringssystem som utgör grunden för individers praktiker (t.ex. beteenden, tankar och känslor) på dessa strukturer (org. *the objectivity of the second order*). Bourdieu menar att studier av samhället måste omfatta bägge dessa nivåer, att forskaren måste ha en ”dubbel analytisk lins” (Wacquant 1992: s. 7), som tar både de yttre objektiva strukturerna

⁹ Detta har gjorts på ett utmärkt sätt av Richard Harker, Cheleen Mahar & Chris Wilkes *red.* (1990), Donald Broady (1991), Richard Jenkins (1992) och David Swartz (1997).

och de inre subjektiva strukturerna i beaktande. Bourdieu utvecklade följaktligen en analysform som syftade till att begreppsliggöra den sociala verklighetens dubbla natur. Detta perspektiv erbjuder ett sätt att se på samhället, och att förstå förhållandet mellan samhällelig struktur och agens, som tar sin utgångspunkt i sambandet mellan objektiva materiella strukturer och subjektiva mentala strukturer. Å ena sidan handlar det om att identifiera strukturer som fördelar de sociala resurser som avgör yttre materiella förhållanden, å den andra om att tydliggöra de olika klassificeringar av uppfattningar och värderingar som strukturerar individens handlanden från insidan. Med andra ord finns strukturerna på två nivåer, en yttre social och en inre mental. Grundtanken är att en människas mentala tolkningsram formas av den omgivande sociala strukturen. De yttre sociala strukturerna formar de förutsättningar en individ lever inom, och de inre mentala strukturerna formar individens värderingar, uppfattningar och tolkningar av omvärlden och påverkar individens praktiker.

Ett för denna studie relevant exempel på användandet av den dubbla analytiska linsen är de analyser av utbildningssystemet som Bourdieu genomförde tillsammans med Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron 1964, 1977). Utgångspunkten för dessa studier är de betydande skillnader i utbildningsresultat som framkommer om man jämför barn och ungdomar med olika sociala bakgrunder. Det handlar dels om synbara skillnader, som exempelvis antal elever med olika bakgrund som gör olika former av val inom ramen för utbildningsväsendet, dels mer dolda skillnader som handlar om hur elever med olika sociala bakgrunder ”hamnar” inom olika utbildningsriktningar samt uppnår olika studieresultat, och som en följd av detta uppnår olika utbildningsnivåer. Bourdieu och Passeron menar att en analys av sådana skillnader måste ta elevernas sociala bakgrunder i beaktande. De menar att övergången från grundläggande utbildningsnivåer till högre utbildning bör förstås som resultatet av en process som genom hela utbildningssystemet delar upp eleverna på basis av exempelvis föräldrars utbildningsnivå, sysselsättningsstatus och inkomstnivå. I denna process har det som Bourdieu betecknar som kulturellt kapital stor betydelse. Det kulturella kapitalet kan i korthet sägas handla om utbildning, språkanvändning, förhållandet till kultur och det som i allmänhet betraktas som legitim kunskap. Bourdieu och Passeron menar att utbildningssystemet på ett betydande sätt präglas av de normer och värderingar som sammankopplas med ett stort kulturellt kapitalinnehav. Förhållandena under uppväxten förbereder elever från familjer med god tillgång på kulturellt kapital till att bättre kunna förhålla sig och anpassa sig till de regler, normer och värderingar som råder i skolans värld. En konsekvens av detta är att elever med skilda sociala bakgrunder kan känna sig ”hemma” respektive ”förlämnade” i skolan, vilket i sin tur kan resultera i skillnader i skolresultat och studieframgångar, samt motivation till och övergång till högre studier. Barn och ungas sociala härkomst kan således innebära ett utbildningsmässigt försprång, eller bli något av ett utbildningsmässigt handikapp. Elever med högre social bakgrund får i många fall med sig va-

nor, kunskap, smak och attityder hemifrån som gynnar dem under deras väg genom utbildningssystemet. Bourdieu och Passeron talar om ett ”kulturellt privilegium” som nedärvs. Detta sker vanligen på ett indirekt sätt och överförs omedvetet, exempelvis i form av vad familjen gör tillsammans och pratar om. Med utgångspunkt i detta menar de att det finns sannolikheter att individer exempelvis gör vissa val inom utbildningssystemet, sannolikheter kopplade till individens sociala bakgrund och kulturella kapitalinnehav.

Deras poäng är att de objektiva yttre förhållanden som en individ lever under även påverkar individens subjektiva föreställningar, förväntningar och förhoppningar – med andra ord individens inre mentala strukturer. De inre mentala strukturer som t.ex. leder till att en individ väljer att börja studera på universitet har enligt detta synsätt en direkt koppling till individens sociala bakgrund. När en individ står inför detta val förhåller den sig till egna subjektiva föreställningar, förväntningar och förhoppningar om vad eventuella universitetsstudier kan tänkas resultera i. Dessa inre mentala tolknings- eller referensramar är i sin tur ett resultat av den omgivande sociala strukturen, och då avses både deras egen sociala position och de omgivande sociala relationerna. Varje gång som individen står inför ett val så förhåller den sig medvetet eller omedvetet till detta. Förklaringar av olika individers eller gruppers attityder och praktiker måste således ta sin utgångspunkt i yttre objektiva strukturer såväl som inre subjektiva strukturer.

Fält, kapital och habitus

En grundläggande del av Bourdieus teoretiska ramverk är det relationella perspektivet. Det relationella perspektiv som Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 1992) förespråkar omfattar dels förhållandet mellan samhällsliga strukturer och enskilda individer, dels relationen mellan olika sociala positioner och de individer som besitter dessa positioner. Den första aspekten, rörande relationen mellan de yttre objektiva strukturerna och individens inre, diskuteras i det föregående avsnittet. Den andra aspekten, som rör förhållandet mellan olika sociala positioner, kommer att behandlas i det här avsnittet. Vad menar då Bourdieu med ”position”? Donald Broady (1991) definierar begreppet på följande vis:

En position – som kan vara en yrkesgrupps position i förhållande till andra yrkesgrupper, en forskares ställning i den akademiska världen, en läroanstalts placering i olika slag av hierarkier – definieras av sina relationer till andra positioner, eller rättare sagt av sin plats i hela systemet av relationer mellan positioner. (s. 190)

Grundläggande är således det relationella, att det är i jämförelse med och i relation till andra positioner som en viss social position kan definieras. För att knyta an till Broadys definition så får en viss grupp i samhället (baserat

på t.ex. yrkestillhörighet, utbildningsnivå, religiös tillhörighet, etnicitet) hög eller låg status *i relation* till andra grupper, en skola *i relation* till andra skolor, ett bostadsområde *i relation* till andra bostadsområden etc.. De sociala positionerna överensstämmer med aktiviteter och praktiker, men även med olika former av resurser och tillgångar (Bourdieu 1994b). Det är, sett utifrån detta perspektiv, troligt att en viss aktivitet, en särskild praktik eller innehav av en viss tillgång är mer vanligt för individer som befinner sig i en viss social position, än för andra. En individs sociala position är ett resultat av interaktionen mellan det aktuella fältet, agentens habitus och agentens sociala, ekonomiska, kulturella och symboliska kapitaltillgångar. I det följande avsnittet kommer dessa begrepp att närmare definieras och diskuteras.

Fält

Ett fält kan definieras som ett system av relationer mellan positioner (Bourdieu 2000). I *An Invitation to Reflexive Sociology* definierar Bourdieu och Wacquant (1992) begreppet på följande vis:

In analytical terms, a field may be defined as a network, or a configuration, of objective relations between positions. These positions are objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions, by their present and potential situation (*situs*) in the structure of the distribution of species of power (or capital) whose possession commands access to the specific profits that are at stake in the field, as well as by their objective relation to other positions (domination, subordination, homology, etc.). (s. 97).

Ett fält kan således beskrivas som ett nätverk av sociala positioner innehavda av individer eller institutioner som har olika slags relationer till varandra. I ett differentierat samhälle finns det en uppsjö olika förhållandevis autonoma fält, t.ex. det kulturella fältet, det politiska fältet, det ekonomiska fältet, det vetenskapliga fältet och utbildningsfältet. Vart och ett av dessa fält har en egen specifik logik, vilket är avgörande för att något ska kunna betraktas som ett fält (Bourdieu 2000). Inom fältet existerar någon form av resurs eller tillgång, av Bourdieu betecknat som kapital, som individerna eller institutionerna konkurrerar om (Bourdieu & Wacquant 1992; Bourdieu 2000; Broady 1991; Jenkins 1992). Vilken denna resurs eller tillgång är beror på vilket fält det är fråga om. En individs eller institutions position på fältet avgörs av dess innehav av resursen eller tillgången i fråga, och relationen till övriga positioner inom fältet. Om förhållandet mellan de olika positionerna förändras påverkar detta fältets inre struktur, vilket i sin tur även påverkar det aktuella fältets förhållande till andra fält. Ett fält utmärks av att de resurser och tillgångar som individerna och institutionerna konkurrerar om fördelas och tilldelas sitt symboliska värde från positioner *inom* fältet i fråga. Ett fält kännetecknas även exempelvis av att det har ett eget ”rum av möjligheter” som

överensstämmer med configurationen av sociala positioner inom fältet; att individerna och institutionerna inom fältet värderar det fältspecifika kapitalet; att det har sina egna former av insatser och belöningar; samt sina egna trosföreställningar (*doxa*) och drivkrafter (*illusio*) (Broady 1998). Rummet av möjligheter kan definieras som en uppsättning orienteringspunkter och handlingsalternativ. Rummet av möjligheter omfattar alla de valmöjligheter och värdehierarkier som de som befinner sig inom ett fält har att förhålla sig till.

Den grundläggande tanken inom Bourdieus fältteori är således att aktörer (som kan vara såväl individer som institutioner) befinner sig på ett socialt fält, eller en social arena, där de innehar en viss position i förhållande till andra aktörer (Bourdieu 1999). Fältet består därmed av ett nätverk av relationer mellan olika positioner (Bourdieu & Wacquant 1992). En aktörs position avgörs av dess innehav av den resurs eller tillgång som är eftersträvansvärd på fältet i fråga, det som av Bourdieu betecknas som kapital, och det är denna position som styr aktörens intressen, föreställningar, drivkrafter och praktiker (Bourdieu 1999).

Kapital

En av de centrala byggstenarna i Bourdieus arbete är idén om att det finns olika kapitalformer som utgörs av symboliska och materiella resurser, tillgångar eller värden: *symboliskt kapital* (tillgångar och resurser som i sitt sammanhang tillskrivs värde och erkänns som värdefulla), *kulturellt kapital* (förtrogenhet med den så kallade finkulturen, kunskap, utbildning, språk etc.), *ekonomiskt kapital* (materiellt välstånd, pengar, fast egendom etc.) samt *socialt kapital* (kontakter, nätverk, släktskap och familjeband) (se t.ex. Bourdieu 1977, 1986, 1990a, 1994a).

Det symboliska kapitalbegreppet är det mest allmänna av de former av kapital som Bourdieu urskiljer och kan, som Broady (1998) uttrycker det, finnas överallt. Kärnan i begreppets innebörd är att det är en tillgång av något slag vilken erkänns som värdefull (Bourdieu 1977). På franska används verbet *reconnaître* vilket kan översättas till både *igenkänna* och *erkänna*, vilket ger den ursprungliga termen en dubbel innebörd (Broady 1998). Det symboliska kapitalet är relationellt och kontextuellt betingat. Symboliska resurser, som t.ex. ett avgångsbetyg från en skola med gott anseende, får sitt värde och blir en symbolisk kapitaltillgång i relation till andra skolor och det erkännande som det får av andra människor. Det behöver dock inte alltid vara resurser i materiell form, utan det kan även vara fråga om att bo på en viss plats, ha ett visst namn, prata på ett viss sätt, utöva en viss fritidsaktivitet, bära vissa klädmärken etc. Avgörande är att det erkänns som värdefullt av det omgivande samhället. Språkkunnighet är exempelvis något som kan vara en symbolisk kapitaltillgång, om det är språk som erkänns som värdefulla av omgivningen i det aktuella sammanhanget. Detta innebär att något kan vara en symbolisk tillgång i en viss situation, på en viss plats eller vid en

viss tidpunkt – för att i en annan kontext inte alls ses som värdefullt, utan kanske till och med som något negativt. Detta pekar på en annan aspekt av det symboliska kapitalet, nämligen att betydelsen av vissa tillgångar eller resurser *inte* erkänns som värdefulla, utan förnekas (se t.ex. Bourdieu 1992a). Den ursprungliga franska termen *méconnaissance* har på engelska översatts till *misrecognition* (Swartz 1997) samt på svenska till *misskännande* (Broady 1991). Enkelt uttryckt handlar misskännandet om att man inte erkänner att en viss resurs, tillgång eller egenskap *egentligen* är av betydelse i en viss situation utan ger sken av att det handlar om något annat. Det kan t.ex. handla om att ett val av en viss skola uppges handla om utbildningens höga kvalitet, fast det egentligen handlar uteslutande om den sociala sammansättningen av elever. I en sådan situation misskänns betydelsen av elevernas sociala bakgrund. Jag vill i anslutning till detta lyfta fram begreppen *symbolisk makt* och *symboliskt våld* som riktar uppmärksamhet mot *vem* eller *vilka* det är i ett samhälle som har makten att definiera och klassificera vilka värden, resurser och egenskaper som i allmänhet uppfattas som värdefulla och eftersträvansvärda (Bourdieu 1990a; Bourdieu & Passeron 1977; Bourdieu & Wacquant 1992; Jenkins 1992). Bourdieu menar att dominerande samhällsgrupper har denna makt att skapa föreställningar om verkligheten och överföra dessa bilder till andra individer och grupper som upplever och erkänner dem som riktiga och legitima, och anpassar sig efter dem.

Kulturellt kapital placeras vanligen som ett slags underbegrepp till det symboliska kapitalet. Kapitalformen omfattar exempelvis utbildning, språk-användning, förtrogenhet med den så kallade finkulturen och legitim kunskap (Bourdieu 1977, 1986). Det kan handla om utbildningsnivå och -inriktning och hur man pratar i fråga om ordval och användning av slanguttryck. Men även om man är van att gå på teater, museum, lyssna på klassisk musik och är allmänbildad. Det kulturella kapitalet kan finnas i förkroppsligad form (kroppsliga och mentala dispositioner), materiell form (kulturella produkter) samt i institutionaliserad form (examina, utbildningsmeriter etc.). Kopplingen till det symboliska kapitalet är att det inte är alla former av kultur som betraktas som kulturella kapitaltillgångar, utan att det är den kultur som tillskrivs hög status och erkänns som värdefull. Det handlar således inte bara om att läsa, utan om *vad* du läser. Det handlar heller inte bara om att gå i skolan, utan om *vilken* skola. Vad som anses som värdefullt varierar beroende på tidpunkt och sammanhang, men det kulturella kapitalbegreppet omfattar först och främst det som erkänns som värdefullt av de dominerande sociala grupperna i samhället. Broady (1998) uttrycker det på följande vis:

Om man tillhör överklassen men inte har pengar, vad har man då? Ett svar på den frågan ger besked om vad det kulturella kapitalet är. (s. 7)

Det har utvecklats ett antal underbegrepp till kulturellt kapital som betonar olika aspekter av kapitalformens innebörd. Det handlar t.ex. om utbildnings-

kapital som omfattar dels ett nedärvt utbildningskapital (i form av föräldrarnas utbildningsbakgrund) och ett egenförvärvat utbildningskapital (i form av skolresultat, betyg, skolval, examina etc.) (Lidegran 2008), och informationskapital som fångar förmågan att söka reda på information samt orientera sig bland olika valmöjligheter och utifrån det kunna fatta beslut om lämpliga utbildningsvägar (Skawonius 2005).

Det ekonomiska kapitalet omfattar exempelvis pengar, aktier och obligationer och annan form av egendom med ekonomiskt värde t.ex. fastigheter och mark (Bourdieu 1977, 1986). God tillgång på ekonomiskt kapital gör det möjligt för en familj att köpa sig en bostad i ett välbärgat område, att finansiera olika former av fritidsaktiviteter, åka på semester etc. För en familj med begränsat ekonomiskt kapital blir situationen den omvända.

Med socialt kapital avses olika former av sociala nätverk och förbindelser (Bourdieu 1977, 1986). Det kan handla om släkt och familj, vänner, arbetskamrater, klasskamrater och olika former av personliga kontakter. Tanken är att banden mellan individer som hör samman i någon form av nätverk utgör en tillgång, genom vilken individernas symboliska, kulturella och ekonomiska kapitaltillgångar kan bli till fördel för samtliga som ingår i nätverket.

I praktiken är de olika formerna av kapital många gånger sammanflätade med och ömsesidigt beroende av varandra. Kapital kan även konverteras från en kapitalform till en annan inom ett och samma fält, och mellan olika fält. Denna konvertering innebär att ett slags kapital kan användas för att tillskansa sig ett annat slags kapital, utan att det första kapitalformen förlorar sitt värde eller går förlorad (Bourdieu 1994a). Ett exempel på kapitalformernas sammanflätning och ömsesidiga beroende är den koppling som många gånger finns mellan kulturellt, socialt och ekonomiskt kapital. Hög utbildning kan leda till ett välbetalt arbete och det sociala nätverk som individen utvecklade under sin studietid kan leda till kontakter med potentiella arbetsgivare. Ett socialt kapital som bottenar i ett anskaffande av kulturellt kapital skapar därmed förutsättningar för ett ekonomiskt kapital utan att vare sig det sociala eller kulturella kapitalet går förlorat. Kapital kan även överföras mellan generationerna inom en familj. Det kan exempelvis handla om att föräldrars utbildningskapital förs över till barnen genom en hemmiljö präglad av ett högt kulturella kapital eller att ekonomiskt kapital i form av pengar eller fastigheter går i arv.

Habitus

Varje socialt fält kännetecknas följaktligen av förekomsten av en specifik kapitalform, och kapitalinnehavet avgör en aktörs position på fältet i relation till övriga aktörer (Bourdieu 1999). Bourdieu beskriver hur denna position i sin tur styr aktörens intressen, föreställningar, drivkrafter och praktiker. Bourdieu har valt att beteckna dessa inre mentala strukturer för habitus. I de otaliga definitioner av begreppet som återfinns i Bourdieus arbeten talas det bland annat om habitus som ett:

...system av varaktiga och överförbara *dispositioner*, strukturerade strukturer som är ägnade att fungera som strukturerande strukturer, det vill säga som strukturer som genererar och organiserar praktiker och representationer. (Bourdieu 1990b, översättning från Broady 1998: s. 16)

En definition som den ovan kan framstå som snårig och otillgänglig, men grundtanken är inte så komplicerad. En disposition kan enligt Svenska Akademiens ordlista och Norstedts svenska ordbok översättas med anlag, fallenhet, läggning, benägenhet och mottaglighet. Det som habitusbegreppet avser att fånga är det system av dispositioner som styr och påverkar människor till att orientera sig i omvärlden, att tänka och känna samt att handla på ett visst sätt. Bourdieu (2004) skriver:

Den handlingsteori som jag utarbetat (med begreppet *habitus*) innebär att man utgår från att de flesta mänskliga handlingar har sitt upphov i något helt annat än intentionen, närmare bestämt i förvärvade dispositioner som innebär att en handling kan och bör tolkas som inriktad mot ett visst mål utan att man därmed kan påstå att den grundar sig på en medveten avsikt att uppnå detta mål. (s. 149)

En individs habitus formas av det liv som den har levt, vilket exempelvis handlar om uppväxt, vad familjen gjorde tillsammans och vad som ansågs vara positivt och värdefullt i den omgivande sociala miljön. Allt detta sammanslaget ger upphov till ett visst sätt att se på omvärlden och sig själv; att tolka händelser, fatta beslut och att handla; att uttrycka sig verbalt och med kroppsspråk etc. Faktorer som kön, generation, socialt ursprung, nuvarande social position samt etniskt ursprung har avgörande inverkan på habitus (Bourdieu 1991). Det betyder att habitus påverkas både av varifrån en individ kommer (t.ex. i fråga om föräldrars sociala bakgrund) och var individen befinner sig idag (nuvarande sociala position). Detta innebär även att en individs habitus är något föränderligt, samt att det är kontextuellt betingat.

Det finns en nära koppling mellan kapital och habitus, och habitus betecknas ibland som ”förkroppsligat kapital” (Broady 1998). Den grundläggande tanken är att tillgången på och kompositionen av kapitaltillgångar som omger en individ så att säga ”kryper in under skinnet” på individen och omvandlas till kroppsliga och mentala dispositioner. Habitusbegreppet är en vidareutveckling av begreppet *kroppslig hexis* som avser hur objektiva omständigheter kan förkroppsligas och sedan påverka individers sätt att känna, tänka, handla och inte minst hur de förhåller sig till sin omvärld (Bourdieu 1977). Detta betonar att habitus inte enbart påverkar individen på en medveten nivå, utan även på en omedveten nivå. Wacquant (1996) formulerar det på följande sätt:

The lines of action suggested by habitus may very well be accompanied by a strategic calculation of costs and benefits which tend to carry out at a conscious level the operations which habitus carries out in its own way. /.../ We

can always say that individuals make choices, as long as we do not forget that they do not choose the principals of these choices. (s. 45)

En handling kan således dels vara ett medvetet uttryck för en individs habitus, men även en omedveten spegling av individens habitus.

(Habitus)(kapital) + fält = praktik

Varje fält har sin egen särskilda logik och kan därmed – enligt formeln (habitus)(kapital) + fält = praktik – göra sina egna former för realisering gällande. (Bourdieu 1994a: s. 251)

En av huvudpoängerna med Bourdieus teoretiska perspektiv är att med utgångspunkt i individens habitus och kapitalinnehav, kopplat till det aktuella fältet, förklara varför individen gör som den gör. Det kan t.ex. handla om varför en individ väljer en viss utbildningsväg, eller varför två individer kan hantera en och samma situation på helt olika sätt. Bourdieus begrepp *le sens pratique* kan på svenska översättas till *det praktiska förnuftet* eller *det praktiska sinnet*. Begreppet syftar till att fånga logiken bakom människors handlingar, med utgångspunkt i den enskilda människans situation och underliggande motiv. Det praktiska förnuftet påverkar förmågan att kunna orientera sig i en situation, och att utifrån detta handla. Bourdieu (2004) definierar det praktiska förnuftet eller sinnet på följande sätt:

Praktiskt sinne är ett förvärvat system av preferenser, principer för att betrakta och göra distinktioner (vad man vanligen kallar smak), stabila kognitiva strukturer (vilka väsentligen är en produkt av att agenterna har införlivat objektiva strukturer) och handlingsscheman som styr hur situationen skall uppfattas och vilken reaktion som är mest ändamålsriktig. *Habitus* utgör detta slags praktiska sinne för vad som bör göras i en given situation – det man inom idrotten brukar kalla ”bollsinn” eller ”speluppfattning”, dvs att man har förmåga att uppfatta latenta möjligheter som finns i det pågående spelet. (s. 37-38)

Med utgångspunkt i habitus utvecklar individer, enligt Bourdieus terminologi, ett slags praktiskt förnuft i förhållande till det fält och det rum av möjligheter där de befinner sig. Begreppet praktiskt förnuft betecknar logiken bakom individers sätt att handla. Denna logik kan för en utomstående framstå som irrationell och kontraproduktiv, men sett utifrån individens habitus och sociala position, och i förhållande till fältet i fråga, så kan den vara ändamålsenlig. När en individ använder sig av sitt praktiska förnuft utgår den från tidigare erfarenheter och försöker förutse hur en situation kan komma utveckla sig eller vad ett visst agerande kan få för konsekvenser. Detta utgör sedan grunden för individens handlande eller icke-handlande (Bourdieu 2004). Som framgår av citatet ovan använder sig Bourdieu av en idrottsme-

tafor för att illustrera det praktiska förnuftet och dess funktion. På en fotbollsplan gör spelarna snabba överväganden i olika situationer och fattar i många fall beslut mer eller mindre automatiskt. Dessa beslut grundar sig ofta inte på ”här och nu”, utan på det som spelaren förutser ska hända inom en snar framtid. Beroende på vilka tidigare erfarenheter spelaren har av sina med- och motspelares spelsätt, av att spela på det aktuella underlaget i den rådande väderleken samt inte minst den egna formen och styrkor och svagheter så framstår vissa beslut och handlingar som mer ändamålsenliga än andra.

Av resonemanget följer att det finns en grundläggande och betydelsefull skillnad mellan att ”sparka boll” och att ”ha bollsinn”, eller som Bourdieu (2004) själv uttrycker det ”en känsla för spelet” (s. 38). Med utgångspunkt i habitus, kapitalinnehav och position i det sociala rummet utvecklar, som jag visat i detta kapitel, individen ett förhållningssätt till rummet av möjligheter och ett praktiskt förnuft. Vi kan överföra Bourdieus idrottsmetafor och skillnaden mellan att ”sparka boll” och ”ha bollsinn” till frågan om skola och utbildning, och skillnaden mellan att ”välja skola” och att ”välja rätt skola”. Bourdieu (2004) skriver:

Känslan för spelet blir allt viktigare i takt med att studievägarna diversifieras och inte längre är lika självklara /.../. Rörelserna på skolvärdenas börs är inte lätta att förutse, och de som genom sin släkt, sina föräldrar och syskon och så vidare, eller genom sina bekanta kan dra nytta av upplysningar om utbildningsvägarna och skillnaderna mellan de olika utbildningarnas aktuella och potentiella avkastning, kan göra bättre investeringar i sin utbildning och får större utbyte av sitt kulturella kapital. På detta sätt kan framgång i skolan och i det sociala livet återknyta till den sociala bakgrunden. (s. 38)

De föräldrar och elever som söker till en viss skola, eller till en viss utbildningsinriktning, handlar med utgångspunkt i sitt praktiska förnuft och sin ”känsla för spelet”. Men hur vet man då vad som är ”rätt”? Det är här som habitus och olika tillgång på kapital kommer in i bilden. Föräldrarnas position på utbildningsfältet och deras kapitalinnehav, med betoning på det kulturella kapitalet, samt familjens sociala nätverk är av stor betydelse för möjligheten att orientera sig bland olika förekommande skolalternativ. Mot bakgrund av detta blir det tydligt hur familjer som befinner sig i olika positioner i det sociala rummet har olika förutsättningar att navigera i skolsystemet samt med stor sannolikhet har olika inställning till skola och utbildning i allmänhet.

Det sociala rummet

Jag har flera gånger använt mig av begreppet ”det sociala rummet” och diskuterade även i det inledande kapitlet förhållandet mellan det geografiska

rummet och det sociala rummet. Vad är då det sociala rummet? Enkelt uttryckt kan det beskrivas som en relationell modell för att åskådliggöra sociala skillnader och avstånd mellan aktörer med olika habitus (Bourdieu 1979, 1990b; Broady 1991). Bourdieu (1985) menade att den sociala världen kan ses som ett flerdimensionellt rum. Till skillnad från analysmetoder som utgår från befintliga vertikala skillnader i samhället (t.ex. underklass, medelklass, överklass), så lyfter Bourdieu även fram förekommande *horisontella* skillnader på basis av olika former av kapital. Det sociala rummet kan beskrivas i termer av ett koordinatsystem. Individer och sociala grupper är positionerade inom koordinatsystemet: på den vertikala axeln utifrån deras totala kapitalvolym och på den horisontella efter kompositionen av deras kapitaltillgångar. Individer och sociala grupper definieras utifrån sina positioner i det sociala rummet, i relation till andra individer och sociala grupper.

En välkänd analys av det sociala rummet är *Distinktionen* (Bourdieu 1994b). Det som särskilt brukar associeras med texten är en figur som visar rummet av sociala positioner och rummet av livsstilar. Bourdieu (1994b) själv betecknar figuren som ett schema, eller:

...ett redskap som låter oss förstå överensstämmelsen mellan två strukturer: å ena sidan det sociala rummets struktur, å andra sidan strukturen av livsstilarnas rum. Det sociala rummets två fundamentala dimensioner är kapitalvolym och kapitalstruktur för de grupper som fördelar sig i detta sociala rum. Det andra rummet är ett rum av symboliska egenskaper och tillgångar knutna till grupper som fördelar sig i detta sistnämnda rum. (s. 289)

Modellen blir tydlig om man föreställer sig två koordinatsystem, ett för vardera rummet, som läggs på varandra. Det första visar rummet av sociala positioner där olika grupper positioneras i förhållande till kapitalvolym och kapitalstruktur på den vertikala respektive den horisontella axeln. Exempel på grupper som befinner sig nära den ”ekonomiska polen” högt upp på den vertikala axeln är olika slags företagare inom industri och handel, medan vi långt ner på den vertikala axeln finner småföretagare, hantverkare och lantbrukare. Exempel på grupper som befinner sig nära den ”kulturella polen” högt upp på den vertikala axeln är professorer och konstproducenter, medan vi finner folkskolelärare och kulturförmedlare längre ner på axeln. Mitt emellan dessa två poler finns t.ex. högre tjänstemän, fria professioner och ingenjörer högt upp på den vertikala axeln, och exempelvis yrkesutbildade arbetare samt anställda inom handel och kontor längre ner. Det andra koordinatsystemet visar de praktiker och egenskaper som är vanligt förekommande och av betydelse för de livsstilar som kännetecknar de olika sociala positionerna. I rummet av livsstilar framgår exempelvis att vi vid den ”ekonomiska polen” högt upp på den vertikala axeln finner individer och sociala grupper som åker på hotellsemestrar, är intresserade av jakt, har en pappa som är företagare samt är intresserade av historia. Om vi rör oss mot den ”kulturella polen” längs den horisontella axeln blir det vanligare att individer

och sociala grupper är intresserade av fotvandring eller cykling, av opera och att lära sig främmande språk, har en högutbildad pappa som är löntagare samt är intresserade av politik och filosofi. Längre ner på den vertikala axeln finner vi i närhet av den ”ekonomiska polen” individer och sociala grupper som är intresserade av att spela på hästar, spela dragspel, läsa lokaltidningar och dricka mousserande vin. Rör vi oss mot den ”kulturella polen” återfinns individer och sociala grupper som är intresserade av att gå kvällskurser, läsa äventyrsböcker, laga mat och besöka slott och minnesmärken. I sin analys av figuren konstaterar Bourdieu att ytterligare ett schema borde infogas, nämligen habitus teoretiska rum. Detta tredje rum skulle visa de ”generativa form-ler” (Bourdieu 1990b s. 292), som ligger till grund för de olika praktikerna och egenskaperna. Med andra ord, de grundförutsättningar som utmärker olika sociala positioner och återspeglas i olika livsstilar.

Bourdieus analys visar att om individer och sociala grupper befinner sig långt ifrån varandra i det sociala rummet så ser deras kapitalinnehav olika ut både avseende volym och struktur. Det innebär att individerna besitter skilda sociala positioner. Det innebär även att de med stor sannolikhet befinner sig på olika platser i det geografiska rummet, att de har skilda arbets- och levnadsförhållanden, att de tycker om att göra olika saker, har skilda fritidsintressen, har olika åsikter etc. Individer eller grupper som befinner sig på olika platser i det sociala rummet kommer med stor sannolikhet, med utgångspunkt i skilda habitus och olika praktiska förnuft, att tolka och uppleva omvärlden samt handla på olika sätt.

Varför Bourdieu?

Det är först och främst fem aspekter av Bourdieus teoretiska perspektiv som är av avgörande betydelse för varför jag menar att det är en fruktbar utgångspunkt för min analys:

- För det *första* betonas betydelsen av att anlägga ett relationellt perspektiv, där fokus läggs på just relationerna mellan det objektiva och det subjektiva, det strukturella och det individuella samt mellan olika positioner i det geografiska och sociala rummet.
- För det *andra* understryks sambandet mellan yttre sociala strukturer och inre mentala strukturer och hur omgivande sociala strukturer så att säga kryper in under skinnet på individer och på ett medvetet och omedvetet sätt påverkar hur de ser på sig själva och på omvärlden, och utifrån det även deras praktiker.
- För det *tredje* gör Bourdieu oss uppmärksamma på förhållandet mellan det fysiska och det sociala rummet. Han menar att det geografiska rummet inte kan studeras som frikopplat från den sociala verkligheten, vilket innebär att sociala skillnader och orättvisor återspeglas i det geografiska

rummet, vilket i sin tur innebär att det geografiska rummet inte kan betraktas som neutralt utan laddat med värden.

- För det *fjärde* framhålls betydelsen av det symboliska kapitalet, ett begrepp som fångar det som anses som eftersträvansvärt och värdefullt inom ett visst fält. Det kan t.ex. handla om att prata på ett visst sätt, ha ett avgångsbetyg från en viss skola, ha en viss hobby eller klä sig på ett visst sätt. De relaterade begreppen symbolisk makt och symboliskt våld understryker att det är dominerande grupper i samhället som har makten att definiera och klassificera vilka värden, resurser och egenskaper som betraktas som eftersträvansvärda och värdefulla – och dessutom har makten att överföra dessa bilder till övriga samhället.
- För det *femte* belyser Bourdieu logiken bakom individers handlande med hjälp av begreppet det praktiska förnuftet. Den grundläggande tanken är att individer orienterar sig i det sociala rummet och handlar utifrån sin habitus i förhållande till det aktuella fältet. Mot bakgrund av detta är det möjligt att förklara hur individer som står inför samma situation kan handla på olika sätt samt hur olika de kan tolka sociala situationer och relationer.

Min teoretiska utgångspunkt är att ett försök att förklara den utveckling som präglar Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan - inflödet från de socialt utsatta förorterna, skolornas interna relationsarenor samt elevutflödet till Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra - bör utgå från samhällsliga strukturer såväl som individuella och institutionella bakgrundsfaktorer. Förklaringen måste också ske inom ramarna för en given kontext. Dalaskolans, Erikskolans och Marielundskolans positioner på utbildningsfältet måste förstås i relation till övriga aktörer såsom föräldrar och elever men även andra skolor såsom Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra. Skolornas position på fältet avgörs av såväl objektiva faktorer (t.ex. ekonomi, elevunderlagets sammansättning, lärarkårens kompetens och geografisk placering) som omgärdande sociala och symboliska strukturer. Betydelsen av rum och plats är central. Geografiska platser laddas med värden i relation till varandra. Ett område definieras exempelvis som socialt utsatt eller som välbärgat i relation till andra områden. Förekommande sociala skillnader tenderar att återspeglas i det geografiska rummet, vilket i sin tur ”färgar av sig” på institutioner, grupper och individer. Mot bakgrund av detta uppfattas exempelvis Dalaskolan som bra eller dålig i relation till andra skolor på utbildningsfältet, och i förhållande till en i allmänhet vedertagen bild av vad som kännetecknar en bra utbildning och en bra skolmiljö. En analys av rektors, lärares, föräldrars och elevers förhållningssätt till skolvalfrihet och dess konsekvenser måste på ett liknande sätt utgå från deras faktiska och tillskrivna positioner på utbildningsfältet samt i det sociala, geografiska samt symboliska rummet. Individers attityder och praktiker är en återspeglning av omgivande sociala strukturer som internaliserats i deras habitus, som i sin tur medvetet och omedvetet styr hur de ser på omvärlden och sig själva. Detta

medför att individer som lever under skilda sociala villkor tenderar att utveckla skilda habitus och därmed betrakta omvärlden och olika valmöjligheter och situationer på olika sätt. Mot bakgrund av detta utvecklar individer och grupper olika strategier för att försöka bevara eller förbättra sina positioner på fältet i fråga, och i det sociala rummet.

Vanligt förekommande kritik mot Bourdieu

En av Bourdieus käpphästar är att hans teoretiska tankeverktyg får sin betydelse i mötet med den empiriska verkligheten, och att de därmed inte ska ses som färdigdefinierade etiketter utan snarare som en hjälp att förklara komplexa sociala fenomen. De analytiska redskapen bör därför, som Wacquant (1989) uttrycker det, betraktas som temporära konstruktioner som får sin form och betydelse i relation till det empiriska arbetet. Detta tillvägagångssätt har dock ifrågasatts. Det har riktats kritik mot Bourdieu för att hans begreppsdefinitioner är alltför ”öppna”, undflyende och oklara (Lamont & Larreau 1988; Swartz 1981) eller, som Harker m.fl. (1990) uttrycker det, hans ”conceptual fluffery”, (s. 210). Som Broady (1985) konstaterar återfinns det exempelvis hundratals omskrivningar av habitusbegreppets innebörd i Bourdieus texter. Ett annat bra exempel är kapitalbegreppet som har utvecklas kontinuerligt över tid och har fått en delvis ändrad eller vidareutvecklad innebörd (Broady 1991). Förklaringen till denna begreppsliga öppenhet är att Bourdieus tankeverktyg inte är ”begrepp av den sort som utgör etiketter på observerbara fenomen” (Broady 1991: s. 121). Vi kan t.ex. inte se konturerna av ett fält eller de olika dimensionerna i det sociala rummet. Vi kan inte heller ta på habitus eller känna av det symboliska våldet rent fysiskt. Vi kan däremot *känna av effekterna* av dessa fenomen. Bourdieu själv betraktade sitt användande av ”öppna begrepp” som ett slags påminnelse om att begreppsdefinitioner får sin innebörd i mötet med den empiriska verkligheten och att de begrepp som han och hans medarbetare utvecklat dessutom får sin betydelse i relation till varandra (Bourdieu & Wacquant 1992). En ofta återkommande anmärkning rör den språkliga otillgänglighet som präglar hans författarskap (Harker, Mahar & Wilkes 1990; Jenkins 1992). I en originaltext av Bourdieu är det inte ovanligt med meningar som är mer än tio rader långa. Meningen kan sedan bestå av en rad bisatser, illustrerande exempel, vidareutvecklingar av sidospår och därpå en fotnot där en av bisatserna eller en litteraturreferens diskuteras vidare. Det är med andra ord väldigt krävande att läsa Bourdieu. Enligt Jenkins (1992) motiverade Bourdieu själv sitt sätt att skriva med att han ville påminna läsaren om att texten *inte* är en avspiegling av verkligheten utan en berättelse och ett sätt att betrakta och försöka förstå den sociala verkligheten, och att denna berättelse följaktligen är en konstruktion. Han ville således få sina läsare att tänka till och ifrågasätta, både det de ser i den sociala världen och hans berättelser om den sociala världen (se även Harker, Mahar & Wilkes 1990). En annan för-

klaring som Jenkins (1992) för fram är att den språkliga stil som Bourdieu använde sig av kan förstås som en strategi för att positionera och särskilja sig akademiskt, samt som en påminnelse om faran i att försöka fånga en komplex social verklighet med hjälp av ett enkelt vardagligt språkbruk (se även Harker, Mahar & Wilkes 1990).

Den kritik som har riktats mot Bourdieu handlar dock inte enbart om att hans begrepp är öppna, definitionerna oklara och hans sätt att skriva otillgängligt. Den tyngsta kritiken handlar om Bourdieus förhållande till determinismen. Jenkins (1992) menar att Bourdieu i sin betoning av det strukturellas betydelse producerar deterministiska modeller av sociala processer som lämnar lite utrymme för individuellt aktörskap. Även Harker m.fl. (1990) menar att Bourdieus teori färgas av social och kulturell determinism. Frågan är om Bourdieu själv skulle motsätta sig detta påstående. Broady (1985) fastslår kort och koncist att Bourdieu självfallet är determinist, ”i betydelsen att han vill utforska samhällseliga bestämningar eller determinanter” (s. 4). Det handlar således om en strävan efter att utforska sociala och kulturella förutsättningar som påverkar individers vilja och handlingar (Harker, Mahar & Wilkes 1990). Att Bourdieu tillskriver de sociala strukturerna stor betydelse råder det ingen tvekan om. Bourdieu menar att sociala strukturer begränsar och möjliggör individers praktiker och att den strukturella fördelningen av materiella resurser och symboliska värden resulterar i att vissa individer har mer valmöjligheter än andra. Som jag diskuterat tidigare i kapitlet menar Bourdieu att de strukturer som påverkar individer och deras praktiker existerar på två nivåer, i det yttre och i det inre. Vare sig de sociala strukturerna (som begränsar och möjliggör aktörskap) eller individernas habitus (som väljer mellan olika alternativ och strategier) kan enligt detta perspektiv förstås som oberoende enheter, utan är enligt Bourdieu inbäddade i varandra. Detta innebär att individuellt aktörskap uppstår, och upphör, inom ramen för habitus och omgivande strukturer.

Kapitel 3: Praktiskt tillvägagångssätt och metodologiska överväganden

The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned. (Hammersley & Atkinson 1983: s. 2)

Avhandlingen baseras på ett etnografiskt fältarbete. Det föll sig naturligt att arbeta etnografiskt då jag är intresserad av sociala processer, relationer och interaktion i en avgränsad social miljö, på en viss plats. Etnografin gör det möjligt att få kunskap om den studerade sociala miljön och de individer som finns där genom förstahandserfarenheter (Angrosino 2007). Genom att jag var på plats i de studerade sociala miljöerna under en längre tid utvecklade jag en närhet till och förståelse för de studerade individernas verklighet, och fick personlig kunskap om dem, deras erfarenheter och upplevelser. I det inledande kapitlet diskuterade jag hur begreppen rum och plats kan användas för att fånga olika aspekter av en social miljö (Tuan 1977), samt hur platsbegreppet kan delas in i tre nivåer: det fysiska, sociala och mentala (Gustafson 2006a). I fokus för avhandlingen ligger både den fysiska platsen och sociala relationer mellan individer som befinner sig i den studerade sociala miljön. Men även de föreställningar om den sociala miljön som de studerade individerna har, och den mening som de tillskriver platsen. Den etnografiska metoden möjliggör att fånga fysiska, sociala och mentala dimensioner av en social miljö och studera där pågående sociala processer (se t.ex. Angrosino 2007; Fangen 2005; Hammersley & Atkinson 1983; Hammersley 1998).

Jag kommer inledningsvis att redogöra för hur jag gjorde mitt urval av skolor. Därefter kommer de huvudsakliga datainsamlingsmetoder som jag använt mig av under mitt fältarbete att presenteras: observationer, fokusgruppsdiskussioner och intervjuer. Jag kommer sedan att redogöra för mitt praktiska tillvägagångssätt samt mina metodologiska överväganden och ställningstaganden. Sedan beskrivs hur jag bearbetat och analyserat mitt insamlade datamaterial. Avslutningsvis diskuterar jag frågan om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt de etiska dilemman och överväganden jag ställts inför under mitt arbete. Kapitlet består av sex avsnitt: *Urval; Tillvägagångssätt; Huvudsakliga datainsamlingsmetoder; Bearbetning och ana-*

lys; Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt Etiska dilemman och överväganden.

Urval

Fältarbetet förlades initialt till tre kommunala grundskolor i Stockholms innerstad: Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Detta urval baserades på en kartläggning av elevströmmar i Stockholms stad. I kartläggningen utgick jag från uppgifter från Stockholms stads utrednings- och statistikkontor AB (USK). Uppgifterna gällde i vilka stadsdelsområden som grundskoleelever går i skolan, i förhållande till vilka stadsdelsområden de bor i. Utgångspunkten för kartläggningen kom därför att bli den administrativa indelning av Stockholm i de 14 stadsdelsområden som USK:s statistiska underlag utgår ifrån. Uppgifterna omfattade samtliga elever bosatta i Stockholms kommun från förskoleklass till och med det år som de lämnade grundskolan. Kartläggningen gav mig en bild av hur de huvudsakliga elevflödena går i Stockholm. Denna bild kompletterades sedan med en mer detaljerad kartläggning av vilka specifika skolor inom de aktuella stadsdelsområdena som elever främst sökte sig till. I detta arbete använde jag mig av uppgifter hämtade från ett register som Stadsledningskontoret (SLK) tillhandahöll. Utifrån denna kartläggning gjorde jag mitt urval av Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Dessa skolor är tre av de kommunala grundskolor i Stockholms innerstad som tar emot flest elever bosatta i ytterstadens socialt utsatta bostadsområden, samtidigt som de kännetecknas av ett betydande utflöde av elever till friskolor och kommunala skolor i andra delar av innerstaden. Skolorna kommer att presenteras närmare i kapitel 5. Jag valde att förlägga fältarbetet på tre skolor för att bredda det empiriska materialet och öppna upp för en större variation. Om jag hade studerat en av skolorna närmare hade det kunnat ge en djupare förståelse för processerna på just den skolan, som en unik fallstudie. Mitt syfte med att inkludera flera skolor med liknande förutsättningar var en strävan efter en bredare empiri och möjligheten att säga något mer än vad som skulle vara möjligt utifrån endast ett fall. Min ambition är således inte vare sig att analysera utvecklingen i representativt urval av grundskolor eller att göra en komparativ analys av utvecklingen på skolor med olika förutsättningar.

Inför mitt fältarbete valde jag ut sex skolklasser som jag skulle följa mer ingående. Urvalet gjordes utifrån två kriterier: för det första andelen elever i klasserna med annat modersmål än svenska respektive som deltog i undervisning i svenska som andraspråk; för det andra andelen elever som bodde utanför skolornas upptagningsområden, med särskilt fokus på de socialt utsatta förorterna i Stockholms ytterstad. Mitt syfte var att urvalet skulle omfatta klasser av olika karaktär avseende dessa kriterier samt både yngre och äldre elever. Min tanke var även i detta fall att ett brett urval skulle möjliggöra att påvisa såväl likheter och skillnader, även om den komparativa ansat-

sen inte var i huvudfokus. Det handlar t.ex. om situationen ser annorlunda ut i klasser där majoriteten av eleverna bor i skolornas närområden i jämförelse med klasser där en betydande del av eleverna bor i socialt utsatta områden. En annan aspekt är om det har någon betydelse vid vilken ålder som skolbytet sker för hur eleven anpassar sig och trivs i den nya skolmiljön. Urvalet bestod av följande klasser: 2, 7 och 8 på Dalaskolan samt 3, 7 och 9 på Eriksskolan och Marielundskolan.

En majoritet av eleverna i klass 2 på Dalaskolan bor i Stockholms innerstad, främst i skolans närområde. De övriga eleverna är bosatta i ett flertal olika socialt utsatta förortsområden. Samtliga dessa elever är andra generationens invandrare. Det finns även ett antal elever som bor i Dalaskolans närområde vars föräldrar har invandrat till Sverige. Bland eleverna som inte har svenska som modersmål är följande språkgrupper representerade: franska, kurdiska, ryska och spanska. Samtliga elever i klassen som talar ett annat modersmål än svenska deltar i modersmålsundervisning samt undervisning i svenska som andra språk (SvA). I klass 7 ser elevsammansättningen annorlunda ut. Drygt hälften av klassens elever bor i socialt utsatta förortsområden och de flesta är bosatta i ett och samma område, och har även gått i samma skola innan de sökte sig till Dalaskolan. Trots att en majoritet av dessa elever har utländsk bakgrund, samt har ett annat modersmål än svenska, är det endast en mindre del som deltar i modersmålsundervisning. Än färre deltar i SvA-undervisning. De språkgrupper som finns representerade i klassen utöver svenska är arabiska, assyriska, bosniska, portugisiska och spanska. Närmare hälften av eleverna i klass 8 bor i olika socialt utsatta förortsområden. En stor del av dessa elever är andra generationens invandrare. Det finns dock även elever med svensk bakgrund representerade i denna elevkategori. En betydande del av klassens elever har ett annat modersmål än svenska och deltar även i modersmålsundervisning. Sex olika modersmål, förutom svenska, finns representerade i klassen: engelska, rumänska, ryska, spanska, turkiska och tyska. Det största språket är turkiska. Närmare en tredjedel av eleverna i klassen läser SvA.

I klass 3 på Eriksskolan bor de flesta eleverna i Stockholms innerstad, främst i skolans närområde. Övriga elever är bosatta i ett flertal socialt utsatta förortsområden. Av dessa är samtliga andra generationens invandrare. Det finns även ett par elever som bor i skolans närområde som har utländsk bakgrund. Närmare en fjärdedel av klassens elever har ett annat modersmål än svenska och deltar i modersmålsundervisning. De vanligaste språkgrupperna är: persiska, spanska, finska, singalesiska och turkiska. En lika stor andel av eleverna deltar i SvA-undervisning. Närmare hälften av eleverna i klass 7 på Marielundskolan bor i olika socialt utsatta förortsområden. Av dem kommer hälften från ett och samma område. Majoriteten av dessa elever har utländsk bakgrund. Drygt en tredjedel av eleverna i klassen deltar i modersmålsundervisning och den största språkgruppen är arabiska. Det är dock en något större andel av eleverna som har ett annat modersmål. Omkring en tredjedel av eleverna läser SvA. Ungefär två tredjedelar av eleverna i klass 9 på Ma-

rielundskolan är bosatta i Stockholms innerstad, främst i skolans närområde. Övriga elever är bosatta i ett antal olika förortsområden, varav en majoritet i områden som definieras som socialt utsatta. Drygt en fjärdedel av eleverna i klassen har ett annat modersmål än svenska och det finns ett flertal olika språk representerade i klassen: georgiska, kurdiska, franska, persiska, italienska, finska, sorani, arabiska, japanska och spanska. En något mindre andel läser SvA.

En utvidgning av studien

Under ett tidigt skede av fältarbetet blev det tydligt att Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan inte bara präglades av ett inflöde av elever, utan även av ett utflöde. Det kändes därför relevant att utvidga studien för att försöka fånga upp detta utflöde och undersöka vad det var uttryck för. Jag gjorde därför ett kompletterande urval av grundskolor enligt samma princip som för det första urvalet. Jag gjorde en ny kartläggning, denna gång med fokus enbart på elever bosatta i innerstaden. Med utgångspunkt i uppgifter från USK och SLK lokaliserades ett antal innerstadsskolor som attraherade en stor andel elever som bor inom andra stadsdelsområden alternativt andra kommunala skolors upptagningsområden, t.ex. Dalaskolan samt Erikskolan och Marielundskolan. Detta andra urval kom att omfatta tre innerstadsskolor; Bolagsskolan, Haga Norra och Carl von Linnés skola. Den del av studien som genomfördes vid dessa skolor var en ren intervjustudie.

Bolagsskolan är en fristående grundskola (skolår F-9) med drygt 430 elever. Över hälften av skolans elever är bosatta i närområdet. Sammanlagt bor 40 procent av eleverna i någon av Stockholms förorter och av dessa bor en femtedel i ett område som kan definieras som socialt utsatt. Den andra fristående grundskola som ingår i urvalet, Carl von Linnés skola, omfattar precis som Bolagsskolan skolår F-9. Närmare 200 elever går på skolan varav något färre än hälften bor inom det stadsdelsområde där skolan ligger. Sammanlagt bor närmare 50 procent av skolans elever i ett förortsområde, varav drygt en tredjedel bor i ett socialt utsatt förortsområde. Av eleverna på den kommunala grundskolan Haga Norra bor drygt 90 procent av skolans närmare 700 elever i Stockholms innerstad, och av dessa är drygt 85 procent bosatta inom det stadsdelsområde där skolan är belägen. Färre än en av tio av skolans elever bor i utanför innerstaden och av dessa är omkring en fjärdedel bosatta i ett område som definieras som socialt utsatt.

Tillvägagångssätt

Mitt arbete kan indelas i fem olika faser. Den *inledande fasen* bestod av den statistiska kartläggning av elevströmmar som låg till grund för mitt urval av skolor. Genom denna kartläggning fick jag en övergripande uppfattning om skolvalfrihetens nyttjande i Stockholm. Jag fick en bild av i vilken omfatt-

ning och på vilket sätt elever bosatta i olika stadsdelsområden nyttjar skolvalens möjligheter. Med detta som grund gjorde jag mitt urval av grundskolor där mitt fältarbete skulle förläggas.

Den *andra fasen* inleddes hösten 2004. Jag träffade de tjänstemän som ansvarade för barn- och ungdomsfrågor i aktuella stadsdelsområden samt skolledningarna för Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Efter detta inledande möte fick ledningsgrupperna för de tillfrågade skolorna, tillsammans med ansvariga tjänstemän inom respektive stadsdelsförvaltning, ta ställning till om de vill medverka i studien. Kort därefter besökte jag lärarkonferenser på de utvalda skolorna för att presentera forskningsprojektet och förklara vad en medverkan skulle komma att innebära för skolans personal och elever. För att forma mig en uppfattning om de skolor som ingick i urvalet gick jag under denna period även igenom en betydande mängd interna och officiella dokument, och gjorde inledande intervjuer med rektorer och biträdande rektorer. Jag genomförde dessutom fyra fokusgruppsdiskussioner med elever i årskurs 9 som var bosatta i ytterstadens socialt utsatta bostadsområden respektive bosatta i skolornas närområden. Eleverna fick diskutera frågor som vad som är viktigt vid valet av skola, hur de upplevde sin egen skolsituation, vad skolbytet hade inneburit för dem etc.

Studiens *tredje fas* innebar att min närvaro på skolorna påbörjades. Jag valde ut tre klasser på varje skola, vilket gav mig sammanlagt sex klasser i spridda årskurser, från årskurs 2 till årskurs 9. Jag träffade ansvariga lärare och ett informationsbrev skickades hem där samtliga föräldrar fick lämna ett skriftligt godkännande till att deras barn ingick i studien. Jag erbjöd mig även att komma till föräldramöten så att föräldrarna skulle få möjlighet att träffa mig personligen. När föräldrarna givit sitt medgivande var det dags att träffa barnen och ungdomarna. Jag besökte samtliga klasser under vårterminen 2005 för att presentera mig själv, studien och vad deras medverkan skulle komma att innebära i praktiken.

När höstterminen 2005 började så inleddes den *fjärde fasen*, fältarbetet. Jag planerade att sammanlagt vara fem veckor i varje klass uppdelat på höst- respektive vårtermin. Tanken bakom detta var att jag under höstterminen skulle bekanta mig med skolans miljö och lära känna eleverna och deras respektive lärare och forma mig en uppfattning om grupperna och interaktionen mellan skolpersonal och elever samt mellan olika elever och elevgrupperingar. Jag var med under elevernas skoldagar, i klassrummet, på raster, i matsalen, eventuella studiebesök etc. Jag var även med på lärarkonferenser, föräldramöten, Öppet Hus och liknande arrangemang. Under vårterminen fortsatte jag att göra observationer men dessa kompletterades med intervjuer och en mindre enkätundersökning. Mitt fältarbete avslutades i samband med att läsåret slutade och eleverna gick på sommarlov.

Den utvidgning av studien som jag tidigare redogjort för, utgjorde studiens *femte fas*. En ny kartläggning av elevströmmar gjordes, den här gången med fokus på elevflöden inom innerstaden. Med utgångspunkt i denna kartläggning valdes Bolagsskolan, Haga Norra och Carl von Linnés skola ut som

tre exempel på skolor av olika karaktär som attraherade föräldrar och elever som bor i de stadsdelområden där Dalaskolan, Erikskolan och Marie-lundskolan är belägna. Jag skrev under höstterminen 2006 ett informationsbrev till de berörda skolornas skolledningar där jag informerade om studiens syfte och upplägg samt förklarade vad deras medverkan skulle innebära i praktiken. Efter att de givit sitt medgivande diskuterades urvalet av intervju-personer. Urvalet av föräldrar och elever har gjorts i samråd med och med hjälp av skolledningarna på respektive skola. Intervjuer med skolledare, föräldrar och elever i årskurs 9 genomfördes under höst- och vårterminen.

Huvudsakliga datainsamlingsmetoder

Den metod som jag i huvudsak har använt mig av är etnografi, en metod med rötter i 1800- och det tidiga 1900-talets antropologiska reseberättelser där forskningsresande upptäckte geografiskt avlägsna, ”främmande”, kulturer. Dessa pionjärer var övertygade om att det endast var på plats, på fältet, som det var möjligt att som forskare få kunskaper om en social miljö och där förekommande mellanmänsklig interaktion och sociala processer (Fangen 2005; Hammersley 1998).¹⁰ I början av 1920-talet började sociologer vid University of Chicago använda sig av det etnografiska arbetssättet i sina studier av olika sociala och kulturella aspekter av den urbana miljön (Hammersley 1998).¹¹ Grundläggande inom den så kallade Chicagoskolan var att fokus lades på de studerade individernas egen förståelse för det sociala sammanhang som de var delaktiga i, samt vikten av att studera det sociala livet genom längre perioder av deltagande observation. Tidiga etnografiska arbeten präglades av en ambition att noggrant beskriva den sociala miljö som studerades och innehöll vanligtvis omfattande miljöbeskrivningar och levnadshistorier. Den etnografiska traditionen har de senaste decennierna kommit att stegvis bli mer teoretiskt och reflexivt orienterad (Johansson 2010). Det handlar exempelvis om synen på tolkning och meningsskapande i den sociala verkligheten samt forskarens roll i och påverkan av den miljö som studeras. En annan aspekt av detta handlar om slutprodukten, den etnogra-

¹⁰ Ett exempel på ett etnografiskt pionjärarbete är Bronislaw Malinowskis fältarbete på Trobriandoöarna utanför Nya Guinea som utmynnade i boken *Argonauts of the Western Pacific* (1922). Malinowski vistades i den sociala miljö som han studerade under en lång tidsperiod och deltog i det sociala livet och interagerade med de individer som levde i området. I förordet till boken beskrivs tillvägagångssättet på följande vis: “Dr. Malinowski lived as a native among the natives for many months together, watching them daily at work and at play, conversing with them in their own tongue, and deriving all his information from the surest sources – personal observation and statements made to him directly by the natives in their own language without the intervention of an interpreter.” (s. vii-viii).

¹¹ Ett exempel på den etnografiska forskning som utfördes av forskare inom Chicagoskolan är *Street Corner Society – The Social Structure of an Italian Slum* skriven av William Foote Whyte (1943). Whyte levde under en längre tidsperiod i ett slumområde beläget i Boston som främst befolkades av italienska invandrare och deras barn. Under sin tid i området följde Whyte ett ungdomsgäng och blev på många sätt ”one of the corner boys”.

fiska texten. Mats Alvesson och Stanley Deetz (2000) diskuterar hur texter baserade på etnografiska studier bör ses som *berättelser om sociala fenomen*. Poängen är att en etnografisk text inte oproblematiskt bör ses som en beskrivning av ”hur det är” utan just som en berättelse om en plats, en situation eller ett fenomen som bör kombineras med reflektioner kring både teoretiska och metodologiska frågor.

I mitt arbete har jag utgått från de grundläggande principer om hur etnografisk forskning bör genomföras som formulerats av Martyn Hammersley (1998; Hammersley & Atkinson 1983; se även Angrosino 2007). Jag inledde fältarbetet med ett brett fokus som sedan smalnades av och skärptes till allt efter som min förståelse för, och kunskap om, de sociala miljöerna utvecklades. De aktuella forskningsfrågorna har varit ledande för mina metodologiska ställningstaganden och mitt tillvägagångssätt. Under arbetet har jag använt mig av statistik såväl som intervjuer, observationer samt analys av olika former av textdokument. Där intervjuer, fältstudier och olika former av textanalyser kan ge en djupare förståelse för exempelvis varför individer eller grupper av individer gör som de gör, hur de upplever olika situationer samt hur detta kommer till uttryck i deras praktiker kan statistik hjälpa oss att identifiera och synliggöra mönster och förändringar ur ett komparativt perspektiv mellan olika grupper i samhället, över tid. Min utgångspunkt är följaktligen att olika metoder kan hjälpa oss att besvara olika slags forskningsfrågor, och ge oss olika former av kunskap (se t.ex. Bourdieu & Wacquant 1992; Hammersley 1998; Layder 1998; Salner 1993; Tashakkori & Teddlie 1998).

De datainsamlingsmetoder som jag först och främst använt mig av under mitt fältarbete är observationer, intervjuer och fokusgruppsdiskussioner. Genom att vara på de utvalda skolorna under en längre tid och göra observationer fick jag en tydlig bild av situationen där, vilken atmosfär som rådde, hur människorna förhöll och positionerade sig till varandra, förekommande grupperingar etc. Detta gav mig förstahandserfarenhet av sådant som lärare och elever sedan pratade om och förhöll sig till i intervjuer och mer informella samtal. Genom intervjuer och fokusgrupper fick jag möjlighet att ta del av individernas erfarenheter, åsikter och känslor, samt förhållningssätt till sådant som jag observerat. Under fältarbetet tog jag även del av skolornas interna dokument i form av verksamhetsplaner och verksamhetsberättelser, informationsmaterial, inspektionsrapporter och olika former av utvärderingar, klasslistor och registerutdrag om modersmål, deltagande undervisning i svenska som andraspråk etc.

Observationer

Jag var närvarande på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan under ett läsår. Fältarbetet var upplagt på så vis att jag tillbringade fem veckor i varje klass, uppdelat på två block, ett per termin. Detta motsvarar omkring 25 skoldagar, och cirka 200 timmar per klass (räknat på cirka åtta timmar/dag).

Mitt fältarbete omfattade således sammanlagt omkring 150 dagars, eller 1200 timmars, närvaro på de tre skolorna. Jag var med i klassrummen, på raster, i matsalen, på idrottslektioner och studiebesök. Jag var även närvarande på morgonen för första lektionen, i korridorerna mellan lektioner samt på eftermiddagarna efter skolans slut. Detta varvades med att jag följde lärarna under lektionsförberedelser, mellan lektioner, i lärarrummet, när de var rastvakter, på personalmöten, lärarkonferenser, studiedagar och under utvecklingssamtal med föräldrar.

En av etnografins grundvalar är att vara så nära den sociala miljö som ska studeras som möjligt men att samtidigt låta arbetet präglas av ett analytiskt tänkande och ett systematiskt tillvägagångssätt. Det handlar både om ett deltagande och ett observerande, att vara nära och att vara distanserad, att vara aktiv och att vara passiv. Graden av deltagande kan variera från ett fullständigt deltagande i det sammanhang som studeras till en fullständig distans (se t.ex. Angrosino 2007; Fangen 2005; Gold 1958). Graden av deltagande, öppenhet och aktivitet kan variera under den tidsperiod som undersökningen pågår. Som Fangen (2005) uttrycker det: ”Idealet är inte att uppnå ett fullständigt deltagande utan snarare att söka den grad av deltagande som ger bästa möjliga data” (s. 140). Jag skulle välja att beskriva min forskarroll som en medföljande observatör (se Ambjörnsson 2004). Jag var öppen med min forskarstatus vilket innebär att skolpersonal, föräldrar och elever var medvetna om syftet bakom min närvaro på skolorna. Under fältarbetet var jag dagligen närvarande på skolorna men deltog i begränsad omfattning i den faktiska verksamheten. Jag satt tillsammans med eleverna i klassrummet, men deltog inte i det egentliga skolarbetet. Det samma gällde min närvaro på lärarkonferenser och studiedagar där jag satt tillsammans med den övriga skolpersonalen men i praktiken inte var berörd av det som diskuterades. Jag eftersträvade således att i största möjliga mån vara närvarande och delaktig i de sociala sammanhangen som jag studerade, även om jag vare sig var förälder eller elev eller del av lärarkollegiet. Jag pendlade ifråga om graden av aktivitet. Under vissa delar av mitt fältarbete var jag mycket aktiv, exempelvis genom att inte bara observera eleverna när de spelade basket på rasterna utan att faktiskt vara med och spela. Vid andra tillfällen satt jag istället på en bänk och observerade vad som hände på skolgården under rasterna. Dessa två olika förhållningssätt gav mig olika typer av kunskap. Närheten till eleverna under basketmatchen gav mig exempelvis möjlighet att på nära håll ta del av deras sociala spel och hierarkier, positioneringar och strategier, distansen från bänken gav mig en överblick över grupperingar, hur olika elevkategorier använde sig av skolgården, vilka som gjorde vad och inte minst skolpersonalens förhållande till eleverna.

Under mitt fältarbete hade jag ständigt en anteckningsbok i väskan och förde kontinuerliga fältanteckningar genom vilka jag försökte fånga det som hände i den sociala miljön på papper. Till skillnad från transkriberade intervjuer som innehåller intervjupersonernas faktiska uttalanden så kan fältanteckningar fånga mer än det explicit uttalade, t.ex. kroppsspråk och ansikts-

uttryck, stämningar i rum, reaktioner på händelser i omgivningen etc. Men även sådant som klädsel, gester, hur man pratar och positionerar sig, hur ofta och var man ses samt inte minst mina egna uppfattningar samt hur andra uppfattar min närvaro (se även Asperts 2007; Fangen 2005). Inledningsvis valde jag att öppet föra anteckningar exempelvis i klassrumssituationer. Efter ett par dagar valde jag dock att sluta med det då eleverna blev tydligt påverkade av mitt antecknande. Det var inte så mycket antecknandet i sig som blev ett problem, utan elevernas nyfikenhet och intresse kring huruvida jag skrev om just dem. Det blev som en sport för vissa elever att försöka snappa åt sig blocket och läsa. Jag valde därför att istället skriva kortfattade noteringar som jag sedan utvecklade till mer utförliga och deskriptiva fältanteckningar så snart det fanns möjlighet. I de klasser, främst i de högre årskurserna, där intresset varit som störst valde jag även att under ett lektionspass öppet redovisa hur mina anteckningar såg ut i form av OH-bilder. På detta sätt fick eleverna inblick i vad det var som jag skrev och på vilket sätt individer omnämndes. Jag berättade även hur jag skulle använda mig av mina fältanteckningar. Denna genomgång hade en avdramatiserande effekt och de elever som varit mest angelägna om att ”plocka forskarblocket” blev mer avslappnade inför mitt antecknande. För att få överblick över den stora mängden fältanteckningar valde jag att kontinuerligt renskriva mina noteringar och katalogisera dem i kronologisk ordning. Detta möjliggjorde det även för mig att på ett förhållandevis enkelt sätt kunna gå tillbaka till tidigare händelser, söka reda på särskilda situationer samt se hur vissa fenomen jag noterat utvecklades över tid.

Intervjuer

Jag genomförde intervjuer med elever, skolpersonal, föräldrar och tjänstemän. Jag var intresserad av att ta del av deras erfarenheter av skolvalfriheten och dess konsekvenser, men också deras åsikter, tankar och känslor – med andra ord deras subjektiva upplevelser. Jag genomförde intervjuer med enskilda individer och med mindre grupper. Intervjuerna var av semistrukturerad karaktär vilket innebär att jag hade en i förväg utformad intervjuguide där jag sammanställt de huvudsakliga teman som jag ville ta upp under intervjun (Asperts 2007; Kvale 1997). Men det fanns även utrymme för de intervjuade personerna att själva ta upp sådant som de ansåg viktigt men som inte fanns med i den ursprungliga intervjuguiden.

Intervjuerna kretsade kring generella och allmänna uppfattningar om skolvalfrihet, förekomsten av friskolor och segregation inom boende och skola såväl som mer personliga erfarenheter av skolvalfrihetens konsekvenser och att välja skola. Jag sammanställde olika intervjuguides för de olika kategorierna av aktörer. Intervjuguiderna omfattade samma teman, fast ur delvis olika perspektiv. För elever och föräldrar som bodde i socialt utsatta förorter handlade det om hur det kommer sig att de valde att söka sig till en innerstadsskola, vad de hade för förväntningar och vad det faktiska skolbytet

kommit att få för konsekvenser. I intervjuer med elever och föräldrar bosatta i innerstadsskolornas närområden handlade det om deras förhållningssätt och praktiker i relation till möjligheten att välja skola, samt om och i sådana fall hur de upplevde att skolvalfriheten påverkat deras egen skolsituation. Den intervjuguide som riktade sig till rektorer, biträdande rektorer, lärare och övrig skolpersonal tog upp teman som vad skolvalfriheten inneburit för just deras skola och för samhället i stort. Intervjuerna med lärare och annan skolpersonal kretsade även kring själva klassrumsmiljön och situationen i de specifika klasserna. Intervjuerna med tjänstemän fokuserade på vad valfrihets- och friskolereformen kommit att innebära för just de stadsdelsförvaltningar som de var verksamma inom.

I de flesta fall genomfördes intervjuerna i skolornas lokaler. Stadsdels-tjänstemännen samt ett antal föräldrar intervjuades på sina respektive arbetsplatser. Intervjuerna pågick i allt från 15 minuter till två timmar och spelades med undantag av ett par fall in på diktafon. Vid ett par tillfällen önskade intervjuade föräldrar av olika anledningar att intervjun inte skulle spelas in, och i dessa fall förde jag anteckningar. I anslutning till intervjutillfället noterade jag även icke-verbal information, så som kroppsspråk och ansiktsuttryck. De inspelade intervjuerna transkriberades i nära anslutning till intervjutillfället och utskrifterna kompletterades med mina noteringar. Anteckningarna från de intervjuer som inte spelades in utvecklades i samband med renskrivning till mer sammanhållen text.

Fokusgruppsdiskussioner

Som en del av det förberedande arbetet inför mitt fältarbete genomförde jag fokusgruppsdiskussioner med elever i årskurs 9 på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Tanken med fokusgrupper är att låta en grupp människor som delar en viss erfarenhet diskutera just denna erfarenhet på ett relativt ostrukturerat sätt (Bryman 2002). Det som studeras är inte enbart vad deltagarna säger utan även interaktionen mellan deltagarna, och hur de påverkar och påverkas av varandra och de övriga deltagarnas uttalanden. Fokusgrupper kan vara lämpliga att använda i den inledande fasen av ett forskningsprojekt för att ”sondera terrängen” och få en bild av det aktuella fältet (Barbour 2007). Fokusgruppsdiskussionerna var ett stöd när jag sedan skulle dra upp riktlinjerna för fältarbetet samt i utformandet av intervjuguider. I de förberedande fokusgrupperna medverkade mellan tre och sex elever i årskurs 9 vid varje tillfälle. Samtliga elever var bosatta utanför den aktuella skolans upptagningsområde i något av Stockholms socialt utsatta förortsområden. Könsfördelningen var i stort sett jämn och omfattade elever med svensk bakgrund såväl som elever med utländsk bakgrund. De diskuterade orsaken till att de bytt skola, valet av den aktuella skolan samt vilka konsekvenser deras skolbyte fått både gällande den faktiska skolsituationen och för deras liv utanför skolan.

Jag genomförde även fokusgrupper med niondeklassare på Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra. Dessa fokusgruppsdiskussioner genomfördes på ett liknande sätt och utifrån liknande förutsättningar. De medverkande eleverna diskuterade skolvalfrihet, varför de gick i den skola som de gjorde samt vilken betydelse deras val av skola hade för dem.

Fokusgrupperna pågick i cirka 60 minuter och spelades in på en diktafon parallellt med att jag förde anteckningar rörande själva interaktionen mellan deltagarna. De inspelade intervjuerna transkriberades i nära anslutning till fokusgruppstillfället och kompletterades även med mina anteckningar.

Sammanställning av insamlat datamaterial

I tabellen nedan redovisas en sammanställning av det datamaterial som jag samlade in under fältarbetet (Tabell 1). Jag gör åtskillnad mellan de sex skolor som ingår i det första och andra urvalet: DS = Dalaskolan, ES = Erikskolan, MS = Marielundskolan, BS = Bolagsskolan, HN = Haga Norra, CvL = Carl von Linnés skola.

Tabell 1: Beskrivning av insamlat datamaterial

MATERIAL			
	Beskrivning	Omfattning	Tidpunkt
STATISTIK	Register från USK respektive SLK ¹²		2004, 2005
OBSERVATIONER	DS (3 klasser x 5 veckor)	15 veckor	2005, 2006
	ES (1 klass x 5 veckor)	5 veckor	2005, 2006
	MS (2 klasser x 5 veckor)	10 veckor	2005, 2006
INTERVJUER ¹³	Skolledare DS, ES, MS BS, HN, CvL	8 st 3 st	2005, 2006 2006
	Lärare + övr. personal DS, ES, MS BS, HN, CvL	23 st 1 st	2005, 2006 2006
	Föräldrar DS, ES, MS BS, HN, CvL	16 st 12 st	2005, 2006 2006
	Elever DS, ES, MS	75 st	2005, 2006

¹² Följande register användes: *Elever i grundskolan samt förskoleklass efter bostads sdn och skol sdn* (USK), *Elevantalsprognos* (USK) samt ett register tillhandahållet från SLK över samtliga kommunala och fristående grundskolor i Stockholm och i vilka stadsdelområden som skolornas elever är bosatta.

¹³ Under läsåret hade jag ett oräkneligt antal informella samtal med skolledare, lärare, övrig skolpersonal och elever. Dessa är inte inräknade i tabellen.

	Tjänstemän på stadsdelsnivå	2 st	2005
FOKUSGRUPPER	Elever, skolår 9 DS, MS BS, HN, CvL	4 st (15 elever) 4 st (18 elever)	2005 2006
DOKUMENT	DS,ES,MS: Verksamhetsplaner, verksamhetsberättelser, elevregister, rapporter från Skolinpektionen, informationsmaterial, utvärderingar, trivselenkäter för personal och elever, BS, HN, CvL: Verksamhetsplaner, verksamhetsberättelser, informationsmaterial		2004-2006 ¹⁴ 2006 ¹⁵

Bearbetning och analys

Mitt fältarbete resulterade i ett hundratal transkriberade intervjuer och ett stort antal anteckningsblock fyllda med fältanteckningar, noteringar från otaliga mer informella samtal, metodologiska och teoretiska reflektioner samt preliminära analyser. När den intensiva perioden av datainsamling var avklarad ställdes jag, liksom alla forskare som arbetar med etnografisk metod, inför frågan om hur all data skulle bearbetas för att kunna analyseras på ett bra sätt (Alvesson & Deetz 2000; Angrosino 2007). Den etnografiska metoden genererar ett mycket omfattande datamaterial och det är lätt att som forskare bli överväldigad av alla intryck och all information, vilket kan få som konsekvens att det blir mycket svårt att få en överblick över materialet och göra en ordentlig analys som tar hänsyn till alla de aspekter och nyanser som materialet innehåller (Alvesson & Deetz 2000). Det är därför av stor betydelse att utveckla ett systematiskt förhållningssätt till det insamlade materialet.

Jag bearbetade mina fältanteckningar och de transkriberade intervjuerna och fokusgrupperna i två omgångar. Inför författandet av de rapporter som gavs ut inom ramarna för det ursprungliga projektet kodade och kategoriserade jag det insamlade datamaterialet i enlighet med det tillvägagångssätt som Hammersley och Atkinson beskriver i boken *Ethnography: Principles in Practice* (1983). De rekommenderar att materialet till en början sorteras utifrån breda deskriptiva kategorier. Det kan handla om individer/grupper av

¹⁴ Dokumenten avsåg i en del fall läsår längre tillbaks i tiden.

¹⁵ Se not 14.

individer, platser, aktiviteter eller särskilda teman. Materialet kan kodas och kategoriseras på mer än ett sätt vilket innebär att en specifik händelse kan sorteras in under flera kategorier. Tillvägagångssättet innebär att datamaterialet inledningsvis granskas i sin helhet för att på så vis identifiera relevanta teman utifrån vilka materialet sedan kan kategoriseras. Jag valde att i denna fas använda mig av det klassiska arbets sättet att skriva ut materialet och sedan markera identifierade teman och skriva noteringar i marginalen. Därefter grupperade jag om datamaterialet under tematiska rubriker såsom exempelvis ”Orsaker till skolbyte”, ”Mötet med den nya skolmiljön” och ”Grupptillhörighet”.

I samband med att jag omarbetade materialet inför skrivandet av denna avhandling valde jag att gå igenom det ytterligare en gång. Ett viktigt skäl till att jag valde att gå igenom mina fältanteckningar och de transkriberade intervjuerna ännu en gång var, precis som Fangen (2005) understryker, att analysen av datamaterialet blir bättre om man återvänder till råmaterialet upprepade gånger under arbetsprocessen. Fangen hänvisar till Atkinson (1992) som i en artikel diskuterar hur han i den inledande kodningen av sitt datamaterial hade använt sig av väldigt smala och specificerade kategorier vilket resulterade i en detaljerad sortering av materialet. Vid senare genomgångar av materialet hade Atkinson istället valt att använda sig av bredare kategorier som inkluderade ett flertal av de tidigare mindre kategorierna. Denna process innebar att han från att ha sett detaljer kom att se större mönster i sitt datamaterial. Fangen använder detta exempel för att belysa att det är nödvändigt att gå igenom datamaterialet flera gånger för att kunna se mönster samt kopplingar mellan olika fenomen som vid första anblick kan uppfattas som åtskilda. I denna andra bearbetningsomgång använde jag mig av det kvalitativa databehandlingsprogrammet NVIVO.

Jag analyserade det bearbetade materialet i enlighet med de principer för analys av etnografiskt material som presenteras av Michel Angrosino i *Doing Ethnographic and Observational Research* (2007). Det finns inte en analysmetod som passar alla etnografiska studier men det finns ett par moment som, enligt Angrosino, bör ingå. Det handlar för det första om en inledande beskrivande analytisk fas där mönster och teman i materialet identifieras, för det andra en teoretiskt förankrad analys där dessa mönster och teman förklaras. Detta tillvägagångssätt kan kopplas till det som av Fangen (2005) betecknas som tolkningar av första respektive andra graden, respektive det som av Clifford Geertz (1973) betecknas som tunna och tjocka beskrivningar (org. *thin* respektive *thick descriptions*). I en tolkningsprocess av den första graden tolkas datamaterialet med hjälp av begrepp som ligger nära de som de studerade individerna själva använder sig av. Forskarens tolkningar ligger nära informanternas egen förståelse av sin sociala värld, och beskrivningen återger det som observeras (Geertz 1973). Första gradens tolkningar blir således aktörsorienterade och begreppen erfarenhetsnära. En sådan analys mynnar ut i erfarenhetsnära ”tunna” beskrivningar och tolkningar av det studerade fenomenet. Detta är, enligt Geertz, det första stadiet av den tolk-

ningsprocess som ligger bakom ”tjocka beskrivningar”, det vill säga omfattande nyanserade empiriska beskrivningar som inkluderar vad som sker, deltagarnas tolkningar av händelsen samt forskarens tolkning av händelsen och deltagarnas tolkningar av händelsen. En tjock beskrivning baseras på en tolkning av andra graden (Fangen 2005) och överskrider de aktörsorienterade och erfarenhetsnära tolkningarna.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

När det gäller etnografiska studier kompliceras frågan om reliabilitet av det induktiva och ostrukturerade tillvägagångssättet. Tillvägagångssättet i datainsamlingen, datamaterialets karaktär samt tolkningen av data påverkas i hög grad av forskarens karaktärsdrag och av interaktionen med den sociala miljön (Hammersley 1998). Metoden uppvisar följaktligen låg reliabilitet i traditionellt avseende då det inte är sannolikt att en upprepning av en etnografisk studie ger samma resultat (Kvale 1998). Detta innebär dock inte att det är oviktigt att noggrant redogöra för hur forskningsprocessen har sett ut, vilka metodologiska överväganden som gjorts och hur insamlad data har bearbetats och analyserats. Detta leder till frågan om studiens validitet (Angrosino 2007; Kvale 1997). Kvale (1997) menar att den kvalitativa valideringsprocessen i stor utsträckning är en fråga om hantverksskicklighet. Utgångspunkten är att det inte finns *en* objektiv sanning som forskningsresultaten ska bedömas mot bakgrund av utan att det är forskarens trovärdighet och metodkunskap som avgör huruvida resultatets kvalitet bedöms som god. Mot bakgrund av detta har jag valt att noggrant och i detalj redogöra för mitt tillvägagångssätt och de metodologiska överväganden som präglat mitt arbete. Detta möjliggör för läsaren att själv bedöma om analysen och mina slutsatser uppfattas som troliga och trovärdiga (se Lincoln & Guba 1985). Jag har eftersträvat att öka min studies trovärdighet och säkerställa en hög validitet genom att vara på fältet under en lång tid och därmed minska risken för att det som framkommer under observationer eller i intervjuer är ett resultat av en unik händelse snarare än ett mönster (se även Flick 2007). Jag har även använt mig av olika kompletterande datainsamlingsmetoder samt haft en kontinuerlig kommunikation med personer på skolorna i fråga om insamlad data och mina tolkningar.

Resultat från etnografiska studier kan inte statistiskt generaliseras. Detta då de deltagande personerna inte väljs ut slumpmässigt utan strategiskt, och urvalet i många fall är begränsat till ett fåtal fall eller individer. Det är utifrån ett sådant urval inte möjligt att generalisera resultatet till att gälla hela populationen. I *Handbook of qualitative research* (Denzin & Lincoln 1994) diskuteras dock vad som betecknas som analytiska generaliseringar vilket avser att resultatet av en studie kan ge visa mot vad som under liknande förutsättningar *troligtvis* kommer att hända i en annan situation. Grundtanken är att det genom en analys av det som är vanligt, typiskt och allmänt för en viss

situation eller en viss social miljö, men även det som är unikt, är möjligt att ge tänkbara förklaringar kring hur det kan komma att bli i liknande situationer. Det är med andra ord inte möjligt att utifrån min studie uttala sig om hur det ser ut i samtliga grundskolor i Stockholm eller hur föräldrar och elever i allmänhet förhåller sig till möjligheten att välja skola.

Etiska dilemman och överväganden

Jag har i mitt arbete utgått från forskningsetiska principer och rekommendationer antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.¹⁶ Jag har tagit dessa etiska riktlinjer i beaktande i studiens samtliga steg, allt från de inledande mötena med tjänstemän och skolchefer till återkoppling och avrapportering av delstudiernas resultat. Att arbeta med etnografisk metod innebär dock att ställas inför ett antal etiska dilemman och överväganden. Jag var närvarande i den sociala miljö som jag studerade under en längre tidsperiod och kom som en följd av det att bli del av både lärare och elevers vardagsliv och privata angelägenheter. Jag observerade och deltog i såväl lärarkonferenser som informella samtal under lunchraster i lärarrummet och fick som en följd av det tillgång till både skolpersonalens formella åsikter och mer personliga upplevelser och reflektioner. Den inledande distansen från lärarnas sida ersattes i många fall successivt av nyfikenhet. Med tiden kom denna nyfikenhet att övergå i en kollegial samvaro, jag var på många sätt ”en i gänget” och blev inkallad som vikarie och medföljande vuxen vid utflykter och studiebesök. I flera fall blev jag dessutom en insatt utomstående och därmed ett bollplank för skolpersonalens tankar om allt från pedagogiskt arbete till elevers hemförhållanden. Den kollegiala relationen blev präglad av förtroenden.

Jag upplevde en liknande utveckling i fråga om eleverna. För de yngre eleverna blev jag snabbt en extra vuxen som fanns närvarande i klassrummet och därmed kunde vara behjälplig när deras lärare var upptagen med annat. Jag fick i rollen som denna ”extrafröken” hjälpa till med kluriga matematikuppgifter, veva hopprep och inte minst lösa meningsskiljaktigheter och fysiska konflikter. Situationen var betydligt mer komplex gällande de äldre eleverna som i många fall inledningsvis var mycket skeptiska inför min närvaro i klassrummet. Med tiden insåg skeptikerna dock att jag varken var där för att ”spionera på dem” för rektorns eller deras föräldrars räkning eller för att ”kontrollera att de jobbade ordentligt”. Jag kom i flera fall att bli en brygga mellan de äldre eleverna och övriga vuxna på skolan, lite samma position som en elevassistent eller en fritidsledare. Eleverna vände sig till mig när de

¹⁶ Dessa etiska principer syftar till att ge normativa vägledande riktlinjer för relationen mellan forskaren och de individer som ingår i studien. Det handlar om: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Mer information finns tillgänglig på Vetenskapsrådets hemsida (se: www.vr.se).

upplevde att de blivit orättvist behandlade av en lärare, eller ville berätta om sådant som hänt under helgen vilket kunde handla om både shopping och gängslagsmål. Gränsen mellan min roll som forskare och mig som vuxen, och medmänniska, var med andra ord inte alla gånger tydlig.

Som varandes detta bollplank för skolornas personal, och i viss utsträckning för föräldrarna, och extra vuxen för eleverna så fick jag en hel del förtroenden. Många av de mer informella samtal som fördes var av förtrolig karaktär och både lärare och elever delade med sig av väldigt personliga tankar och känslor. Under dessa samtal framkom många gånger mycket intressant, och för studien relevant, information. Jag har av respekt för individernas privatliv valt att inte direkt använda mig av information som framkommit i förtroliga samtal. Däremot har jag använt mig av informationen indirekt genom att exempelvis följa upp intressanta saker som personer säger i formella intervjuer, ifrågasätta sådant som sagts utifrån andra perspektiv, observera vissa situationer mer ingående etc.

Jag har valt att avidentifiera de skolor som ingår i studien för att i större utsträckning kunna säkra anonymiteten för skolpersonal samt elever och föräldrar. Genom att lyfta fram exempel på skolor finns en stor risk att strålkastarljuset riktas just mot dessa skolor – och inte mot problematiken i sig. Detta är något som kan få kännbara konsekvenser för skolorna och inte minst för de medverkande lärarna, eleverna och föräldrarna. Det är med bakgrund av detta som jag tagit beslutet att avidentifiera skolorna och ge dem fingerade namn. För att säkra anonymiteten för de lärare, övriga medarbetare på skolorna, föräldrar och elever som ingår i studien har jag i en del fall även valt att ändra vissa utmärkande karaktärsdrag och kännetecken.

Kapitel 4: Tidigare forskning om skolvalfrihet

Efter de tidigare kapitlens genomgång av avhandlingens teoretiska grundval, metodologiska överväganden och praktiska tillvägagångssätt är det dags att återvända till det forskningsområde som står i fokus för avhandlingen – skolvalfrihet. Kapitlet omfattar en genomgång av tidigare internationell och svensk forskning om skolval. När det gäller studier av effekter av policyförändringar och utbildningsreformer har Stephen J. Ball (2006b) gjort en åtskillnad mellan vad han betecknar för *first* respektive *second order effects*. De förstnämnda avser strukturella förändringar vilka påverkar såväl enskilda enheter som hela utbildningssystemet. De senare betonar de sociala processer som kan uppstå i förändringarnas kölvatten och som kan påverka likvärdigheten inom skola och utbildning. I denna översikt kommer både studier av strukturella effekter och studier av sociala konsekvenser att behandlas. Av utrymmesskäl som omfångsskäl är det inte möjligt att erbjuda en komplett genomgång av *all* tillgänglig internationell och svensk forskning om skolvalfrihet inom ramen för en forskningsöversikt av det här slaget. Mot bakgrund av detta har jag genomfört vad som inom den engelskspråkiga metodlitteraturen kallas för en *scoping study* (Arksey & O'Malley 2005; Petticrew & Roberts 2006).¹⁷ Ändamålet med en sådan genomgång är att kartlägga centrala delar av ett forskningsområde samt identifiera huvudsakliga argument och nyckelbegrepp, och omfattar vanligen olika slags studier.

Syftet med denna forskningsgenomgång är dels att visa på de huvudsakliga slutsatser och argument som förs fram av såväl skolvalfrihetens förespråkare som dess kritiker, dels att lyfta fram resultat som framkommit i tidigare studier om skolvalfrihet. Avsikten är att erbjuda en referenspunkt från vilken resultaten av föreliggande studie kan tolkas. Urvalet av studier omfattar såväl empiriska undersökningar som forskningsammansättningar. Avseende internationell forskning om skolvalfrihet så har jag avgränsat mig till att

¹⁷ Det finns skillnader mellan denna form av forskningsgenomgångar och systematiska översikter (org. *systematic reviews*) (Arksey & O'Malley 2005; Petticrew & Roberts 2006). Systematiska översikter utgår från mer smala, väl definierade och avgränsade forskningsfrågor som många gånger även identifierar vilken typ av studier (t.ex. avseende forskningsdesign) som omfattas av översikten. Syftet med en dylik översikt är att besvara de i förväg formulerade forskningsfrågorna samt att utvärdera de studier som ingår i översikten.

behandla forskning från västeuropeiska och anglosaxiska länder (Australien, Nya Zeeland, Storbritannien, USA).¹⁸ Avseende svensk forskning har även utvärderingar och utredningsrapporter inkluderats. Kapitlet består av två huvudavsnitt: *Internationell forskning om valfrihet på skolområdet* samt *Skolvalfrihet i den svenska kontexten*. Kapitlet avslutas med sammanfattande reflektioner.

Internationell forskning om valfrihet på skolområdet

Den internationella forskningen om skolval är centrerad först och främst kring två frågor, effektivitet och likvärdighet. Jag har valt att strukturera översikten på så vis att jag först redogör för de grundläggande argumenten hos dem som förespråkar skolvalfrihet och fokuserar på de positiva effekterna av en ökad konkurrens, effektivare resursanvändning och ökad produktivitet samt hur valfrihetssystem av olika karaktär kan frikoppla elever med låg socioekonomisk status och etnisk minoritetsbakgrund från skolalternativ som inte erbjuder en hög utbildningskvalitet. Jag kommer därefter att redogöra för de huvudsakliga argumenten mot skolvalfrihet som snarare fokuserar på utvecklingen mot en ökad segregering, ökade sociala skillnader samt minskad likvärdighet.

Konkurrens, effektivitet och frikoppling

En välkänd förespråkare för skolvalfrihet är Caroline Hoxby, vars bok *The Economics of School Choice* (2003) återkommande refereras till i diskussioner om skolvalfrihet. Hoxby analyserar utvecklingen i USA där skolvalfrihetsdebatten vanligen avser voucherskolor och charterskolor (Hoxby 2003a).¹⁹ En annan förekommande variant är de så kallade magnetskolorna

¹⁸ Det innebär inte att det inte finns forskning om skolvalfrihet att ta del av i andra delar av världen. T.ex. vidgar David N. Plank & Gary Stykes (red.) perspektivet i boken *Choosing Choice: School Choice in International Perspective* (2003) till att utöver anglosaxiska och västeuropeiska länder även granska utvecklingen i Kina, Sydafrika, Tjeckien och Ungern. Det finns även studier från Chile (Hsieh & Urquiola 2002) och Colombia (Angrist m.fl. 2002).

¹⁹ Voucherskolsystemet bygger på att elever får med sig ett slags kupong, en voucher, som motsvarar en del av kostnaderna för att gå i en viss skola (Hoxby 2003b). Voucherkupongerna finansieras av lokala, statliga eller federala medel och kan riktas för sökande till det offentliga och/eller det privata skolväsendet. De skolor som tar emot voucherkuponger lottar vanligen bland de ansökande eleverna om vilka som ska få en plats, men kan i en del fall använda sig av en riktad selektiv antagning. I en del fall har voucherskolorna rätt att ta ut en viss avgift från föräldrarna för den del av skolkostnaderna som kupongen inte täcker. I en del fall är summan identisk för alla sökande elever, i andra fall kan den variera på grund av elevens bakgrund och vilken skola det är. Systemet med charterskolor innebär att regeringen hyr in, eller chartrar, skolor för att dessa ska erbjuda utbildning. Till skillnad mot voucherskolor är det inte tillåtet för charterskolor att ha en riktad selektiv antagning, i bemärkelsen att exkludera elever med låg status. De är vanligen ålagda att anta elever med hjälp av lottnings. Det är inte heller tillåtet för charterskolor att ta ut avgifter från föräldrar och de följer samma regelverk som skolor inom det offentliga skolväsendet i övrigt. Charterskolor är föreskrivna att

(Archbald 2004).²⁰ Ett av de mest grundläggande argumenten för skolvalfrihet som framkommer i internationell forskning, och som Hoxby (2003a, b) företräder, är att den ökade konkurrens som valfriheten genererar leder till en ökad effektivitet i hela utbildningssystemet, vilket gynnar både de elever som nyttjar valfrihetens möjligheter och de som inte gör det. Det som Hoxby först och främst analyserar är huruvida den ökade konkurrens som följer på det fria skolvalet leder till en ökad effektivitet och produktivitet inom det offentliga skolväsendet, om elever presterar bättre när de byter till voucher- eller charterskolor samt om dessa alternativa skolformer främst attraherar de bäst presterande eleverna, så kallad ”cream-skimming”, vilket utarmar det offentliga skolväsendet.

Med exempel hämtade från ett vouchersystem för elever med låg socioekonomisk status i Milwaukee²¹ som initierades i början av 1990-talet (utvecklingen i Milwaukee diskuteras även i Hoxby 2006), samt förekomsten av charterskolor inom det offentliga skolväsendet i Michigan²² och Arizona under 1990-talet, argumenterar Hoxby för att det är positivt för det offentliga skolväsendet med den ökade konkurrensen. De offentliga skolorna i de aktuella områdena uppvisade såväl bättre produktivitet som bättre elevprestationer som en följd av den ökade konkurrensen från vouchers och charterskolor. Den andra fråga som Hoxby fokuserar på är om elever presterar bättre om de går i voucher- eller charterskolor än om de går inom det offentliga skolväsendet. En viktig fråga att ta i beaktande i detta fall är vilka elever som ansöker till charter- och voucherprogram. Detta är viktigt om det är så att elever med viss bakgrund och vissa egenskaper uppvisar en större benägenhet att ansöka vilket kan påverka den allmänna prestationsnivån på skolorna. Jämförelser mellan elever som ansökte och kom in på ett visst charter- eller voucherprogram, och elever som ansökte till samma program men inte kom in kan därför enligt Hoxby (2003b) ge det mest trovärdiga svaret på frågan om elever presterar bättre om de går i voucher- eller charterskolor. Hoxbys slutsatser är att trots att voucher- och charterskolor har sämre ekonomiska förutsättningar än det offentliga skolväsendet så uppvisar de betydligt högre produktivitet. Och trots att eleverna på de alternativa skolorna inte var ”the richer and easier-to-educate students in the public schools” (s. 54) så uppvisade eleverna i allmänhet inte på något vis sämre skolresultat. Detta bör,

uppfylla särskilda politiskt formulerade kriterier och mål, och de utvärderas med jämna mellanrum för att avgöra om de fullgör uppgiften på ett tillfredställande sätt.

²⁰ Magnetskolor är skolor som utvecklat speciella utbildningsprogram som föräldrar kan söka till som alternativ till den skola som deras barn hänvisas till inom det offentliga skolväsendet (Archbald 2004). Systemet med magnetskolor kan bl.a. syfta till att motverka rasmissig eller etnisk skolegregering. En likhet mellan systemen med charter- och magnetskolor är att de särskiljer sig från det offentliga skolväsendet genom särskilda inriktningar och teman, marknadsföring samt hur intagningsprocessen av elever ser ut. Hoxby (2003b) argumenterar dock för att magnetskolor inte ska betraktas som en del av skolvalssystemet då de särskiljer sig från charter- och voucherskolor (se Hoxby 2003b, 2006).

²¹ Se även Rouse (1998 a, b).

²² Se även Bettinger (1999).

enligt Hoxbys resonemang, tolkas som att elevernas prestationer är bättre på charter- och voucherskolor. Den tredje fråga som Hoxby lyfter handlar om "cream-skimming". Hoxby gör en analys av ras, etnicitet, socioekonomisk bakgrund samt prestation hos elever i samtliga charterskolor som var verk-samma läsåret 2000-2001. Utifrån resultaten argumenterar hon för att förekomsten av alternativa skolformer, som voucher- och charterskolor, inte leder till "cream-skimming". Tvärtom visar Hoxbys studie på att elevunderlaget på dessa skolor många gånger består av oproportionerligt många elever som uppfattas som mindre önskvärda och/eller som uppvisar sämre skolprestationer.

Ett annat argument för skolvalfrihet, som diskuteras bland annat av Archbald (2004) i samband med en studie om magnetskolor i USA, är att möjligheten att välja skola kan antas minska den socioekonomiska segregeringen då familjer med låg socioekonomisk status ges möjlighet att söka till skolor utanför det egna boendeområdet. Eleverna blir helt enkelt frikopplade från området där de bor och de lokalt belägna offentliga skolalternativen. Utgångspunkten för detta resonemang är å ena sidan den socioekonomiska och etniska segregationen som förekommer inom skolväsendet, å andra sidan att elever med etnisk minoritetsbakgrund och elever med lägre socioekonomisk bakgrund i allmänhet uppvisar sämre skolresultat. En förklaring till detta som förespråkarna för detta perspektiv lyfter fram är att elever med etnisk minoritetsbakgrund och elever med lägre socioekonomisk bakgrund i högre utsträckning går i skolor som uppvisar en sämre kvalitet, där eleverna presterar sämre.²³ I *A Lesson in School Reform from Great Britain* uttrycker John E. Chubb och Terry M. Moe (1992) det på följande vis:

The great irony is that the common man is the real victim of the traditional system. People with money do quite well. They can move to the suburbs in search of good schools or pay for private schools. But most ordinary people in the inner cities, especially the poor and minorities, are stuck. The system provides them with lousy schools, and they have nowhere to go. (s. 46, ur Ambler, 1994: s. 455)

Av detta följer, vilket bland annat även lyfts fram av Thomas Young och Evans Clinchy (1992) i *Choice in Public Education*, att skolvalfrihet kan innebära bättre utbildningsmöjligheter och ökad jämlikhet för socioekonomiskt missgynnade familjer, eller familjer med etnisk minoritetsbakgrund. Genom skolvalssystemet – oavsett om det är fråga om voucher-, charter- eller magnetskolor – ges elever med lägre socioekonomisk status och/eller elever som bor i utsatta områden möjlighet att söka till andra skolalternativ, vilket enligt detta perspektiv antas leda till en ökad likvärdighet inom skol-systemet.

²³ Archbald (2004) hänvisar i detta resonemang till studier av exempelvis Coons (1981); Coleman (1981); Hassel (1998); Nathan (1989) och Young & Clinchy (1992).

Detta argument lyfts även fram av James Tooley (1997) i artikeln *Choice and diversity in education: A defence* (se även Tooley 1996). Tooley tar sin utgångspunkt i den uppsjö av forskning som är kritisk till systemet med ökad skolvalfrihet och som betonar att valet av skola varierar med social bakgrund och etnicitet, vilket leder till att valfrihet leder till ökade sociala klyftor och minskad likvärdighet.²⁴ Tooleys forskningsgenomgång visar att det finns många familjer med låg socioekonomisk bakgrund och etnisk minoritetsbakgrund som använder sig av valfrihetens möjligheter och som drar fördel av skolvalssystemet.²⁵ Det intressanta och viktiga blir, enligt Tooley, att nysta ut vad det finns för förklaringar till att *vissa* föräldrar som befinner sig i en socialt utsatt position nyttjar det fria skolvalets möjligheter, och andra inte. I sitt resonemang återkopplar Tooley till en brittisk studie genomförd av Gewirtz m.fl. (1993) samt en analys av skolvalsprogrammet i Milwaukee gjord av Witte (1996). Tooley menar att det finns två huvudsakliga resurser, eller förutsättningar, som kan förklara detta: materiella resurser (tid och pengar) och kulturellt kapital (t.ex. utbildningsnivå). De föräldrar som av Gewirtz m.fl. (1993) kategoriseras som fränkopplade (org. *disconnected*) från utbildningsmarknaden använde sig sällan av skolvalets möjligheter utan lät sina barn börja i den närmast belägna offentliga skolan. Det andra som Tooley lyfter fram är betydelsen av det kulturella kapitalet. Alla föräldrar som medverkade i skolvalsprogrammet i Milwaukee hade en låg socioekonomisk status (Witte 1996). De som nyttjade skolvalsprogrammet hade genomgående en högre utbildningsnivå, högre förväntningar på sina barn gällande skolresultat och utbildningskarriärer och var mer engagerade i barnens skolsituation. Tooleys slutsats är att de föräldrar som har tillräckliga materiella resurser och ett kulturellt kapitalinnehav är de som kan använda sig av skolvalets fördelar, oavsett social tillhörighet och etnisk bakgrund. Med detta sagt argumenterar Tooley för att det inte är valfriheten i sig som är problemet och inte heller orsaken till negativa konsekvenser som ökad segregering och minskad likvärdighet. Problemet är istället den ojämlika fördelningen i samhället av materiella resurser och kulturellt kapital.

Segregation och ökade sociala skillnader

Det finns dock forskare som intar en annan ståndpunkt i frågan om skolvalets konsekvenser och menar att en ökad skolvalfrihet och konkurrens inom utbildningssystemet riskerar minska likvärdigheten, leda till en ökad segregering samt förstärka förekommande sociala orättvisor. En studie som det ofta refereras till i diskussioner kring detta är Edward Fiskes och Helene Ladds (2003) studie *When Schools Compete: A Cautionary Tale*. Fiske och Ladd genomförde en studie i Nya Zeeland där en skolreform genomfördes

²⁴ Ball 1993; Bowe m.fl. 1994; Edwards & Witty 1992; Gewirtz m.fl. 1993, 1995; Ranson 1993; Walford 1994; Woods 1992

²⁵ Lee m.fl. 1996; Witte 1996; Blank m.fl. 1996

1989 genom vilken det verkställande ansvaret överfördes till enskilda skolors styrelser. Ett par år senare antogs ytterligare reformer där föräldrarna gavs rätten att välja skola och konkurrensen mellan olika skolalternativ främjades. I sin studie pekar Fiske och Ladd på att de genomförda reformerna resulterade i en ökad rasmässig/etnisk segregation. Andelen elever med etnisk minoritetsbakgrund och/eller med låg social status ökade på skolor som betraktades som mindre framgångsrika efter reformernas genomförande. Samtidigt visade studien på att elever med hög status i högre grad koncentrerades på skolor som uppvisade goda resultat. Något som tydligt framkom i Fiske och Ladds studie var att föräldrar i allmänhet, oavsett social bakgrund och samhällsposition, i hög utsträckning sökte sig till skolor med stor andel elever med hög status. En förklaring till kopplingen mellan valfrihet och en ökad segregation är enligt detta perspektiv att många föräldrar väljer skola med utgångspunkt i skolornas sociala och etniska elevsammansättning (se även Ladd 2003a). De vill undvika den negativa kamrateffekt som antas råda på skolor där flertalet av eleverna har lågutbildade föräldrar och inte tillhör majoritetsbefolkningen²⁶ (se diskussionen om så kallade endogena effekter i kapitel 1).

Flera olika internationella studier visar på att valmöjligheten främst kan förväntas nyttjas av redan privilegierade grupper i samhället, vilket ger upphov till en ökad skolsegregation ur ett socialt, etniskt och prestationsmässigt perspektiv. Vid mitten av 1990-talet genomförde Sharon Gewirtz, Stephen J Ball och Richard Bowe en studie om valfrihetsreformernas eventuella segregande effekter som utmynnade i boken *Markets, Choice and Equity in Education* (1995). I studien delades föräldrarna in i tre kategorier utifrån hur de förhöll sig till och använde sig av möjligheten att välja skola. De tre kategorierna var de privilegierade/skickliga väljarna (org. *the privileged/skilled choosers*), de halvskickliga väljarna (org. *the semi-skilled choosers*) samt de fränkopplade (org. *the disconnected*). De privilegierade/skickliga väljarna uppvisade vanligen goda tillgångar vad gällde både ekonomiskt och kulturellt kapital.²⁷ Föräldrarna i denna kategori hade både medel och kunskap att utnyttja skolvals-systemet på ett fördelaktigt sätt och visade även en stark benägenhet att aktivt välja bland olika skolalternativ. Den andra föräldrakategorin, de halvskickliga väljarna, hade inte samma kulturella kapitalinnehav och kunde inte på samma sätt leta upp och ta till sig information om olika skolalternativ. De fick istället förlita sig på och välja skola mot bakgrund av andrahandsinformation. Den tredje kategorin, de fränkopplade föräldrarna, hade ett betydligt mindre ekonomiskt och kulturellt kapitalinnehav än de två föregående kategorierna. Föräldrarna var i hög utsträckning orienterade mot närliggande skolor och visade sig vara mer benägna att fokusera på sociala omständigheter, som barnens kompisar och fritidsaktiviteter, när de skulle

²⁶ I detta resonemang knyter Ladd (2003a) även an till studier genomförda i Chicago (Cullen, Jacob & Levitt 2000); Chile (McEwan & Carnoy 2000) och Scotland (Willms & Echols 1993).

²⁷ För en redogörelse för Bourdieus kapitalbegrepp, se kapitel 2.

välja skola. Gewirtz, Ball och Bowe drar utifrån detta slutsatsen att förhållandet till och nyttjandet av möjligheten att välja skola tydligt är relaterat till sociala skillnader mellan olika samhällsgrupper.

Särskilt lyfts betydelsen av det kulturella kapitalet, i bemärkelsen föräldrarnas utbildningsnivå och allmänna inställning till skola och utbildning, fram för förmågan att tolka information om olika utbildningsvägar och orientera sig bland de olika skolalternativ som erbjuds. Detta leder, enligt författarna, till att valfriheten i skolsystemet blir en viktig aspekt av vidmakthållandet och förstärkandet av rådande ojämlikheter i samhället. Diane Reay och Stephen J Ball (1997) diskuterar på ett liknande sätt hur klasstillhörighet är en differentierande faktor avseende val av skola och att föräldrar från medelklassen resonerar annorlunda kring skolval i jämförelse med arbetarklassföräldrar. I artikeln ”*Spoilt for choice: The working classes and educational markets*” visar de hur arbetarklassens föräldrar ofta har ett helt annat förhållningssätt till frågor om utbildning och skolval i jämförelse med medelklassens föräldrar. För arbetarklassens föräldrar associeras skolan många gånger med minnen och bilder av svårigheter och misslyckanden. Då skolvalet förknippas med negativa erfarenheter av skola och utbildning blir det något helt annat än för medelklassföräldrarna, som många gånger ser det som något positivt, som en möjlighet för deras barn.

I en jämförande studie mellan Storbritannien, Frankrike och Nederländerna vill John S. Ambler (1994) empiriskt testa påståendet att skolvalfrihet leder till ökad jämlikhet då systemet gör det möjligt för även elever med svag socioekonomisk status att söka sig till framgångsrika skolor. Ambler redovisar sina slutsatser i artikeln *Who Benefits from Educational Choice? Some Evidence from Europe* och visar på att valfrihet inom skolsystemet lett till en ökad socioekonomisk segregation i de tre länderna som en följd av skilda preferenser och aspirationer hos olika samhällsgrupper, samt olika tillgång på information. Ambler menar att även om skolvalfrihet innebär lika möjligheter för alla föräldrar att välja skola, vilket kan betraktas som ett uttryck för en ökad jämlikhet inom skolväsendet, så kvarstår det fortfarande ett problem med valfriheten. Han sammanfattar problemet på följande vis:

The problem is, of course, that social classes differ markedly in motivation, in the costs in time and effort required to acquire information about educational options, and indeed in capacity to understand and evaluate information once collected. The data cited on participants in the British Assisted Places Scheme, as well as those on private school users and parental choice in France, indicate that although a few highly motivated working-class parents will take advantage of enhanced opportunities in the educational marketplace, the principal beneficiaries will be relatively affluent, or at least relatively well educated families. (s. 470-471)

Ambler understryker dock att skolvalfrihet inte är den enda orsaken bakom den sociala skolsegregationen i de jämförda länderna utan pekar även på betydelsen av boendesegregation och att förekommande utbildningsspår på

såväl grund- som gymnasieskolenivå tenderar att reproducera sociala skillnader.²⁸ Han fastslår emellertid:

It seems clear, however, that educational choice intensifies the existing social bias by creating new opportunities for better informed parents to move their children toward the best schools. (s. 471)

Detta diskuteras även av Richard Hatcher (1998) som i artikeln *Class Differentiation in Education: Rational Choices?* beskriver hur sociala skillnader leder till ojämlika möjligheter att dels förstå och dels dra fördel av systemet med valfrihet i skolan, vilket leder till en reproduktion av existerande social ojämlikhet. Liknande slutsatser dras av Ball, Bowe och Gewirtz (1996) som i artikeln *School choice, social class and the realisation of social advantage in education* visar att existerande sociala skillnader gör att ”privilegierade väljare” har bättre möjlighet att välja mellan olika skolalternativ, och undvika skolor med negativa karaktärsdrag. De ”privilegierade väljarna” tillhör ofta medelklassen (Ball & Gewirtz 1997; Gewirtz m.fl 1993.). Dessa föräldrar har vanligen förhållandevis stora kulturella kapitaltillgångar samt den kunskap om utbildningsmarknaden som behövs för att de ska kunna dra fördel av skolvalsystemet och bli vinnare på de lokala utbildningsmarknaderna.

Alma Harris och Stewart Ranson påvisar i artikeln *The contradictions of education policy: disadvantage and achievement* (2005) hur familjer med mindre resurser inte har samma möjligheter att utnyttja systemet lika bra som medelklassens föräldrar. Detta leder till att elevgrupper med låg social status, t.ex. elever med etnisk minoritetsbakgrund och elever vars föräldrar har låg socioekonomisk status, riskerar att koncentreras i vissa skolor. Frågan om hur elever med etnisk minoritetsbakgrund påverkas av en ökad konkurrens och det fria skolvalet diskuteras av Sally Tomlinson (1997) i artikeln *Diversity, choice and ethnicity: The effects of educational markets on ethnic minorities*. Tomlinson menar att en ökad valfrihet och konkurrens inom utbildningsväsendet får negativa konsekvenser för denna elevgrupp då deras många gånger utsatta sociala position missgynnar dem på utbildningsmarknaden. Hon pekar även på en ökad etnisk segregation då vita föräldrar företrädesvis väljer skolor med få eller inga elever med etnisk minoritetsbakgrund. I detta resonemang tar Tomlinson även stöd av den tidigare refererade studien av Gewirtz, Ball och Bowe (1995) där det framkommer att föräldrar med majoritetsbakgrund vanligen undviker skolor där en stor andel av elevunderlaget har utländsk bakgrund, samt att många föräldrar med etnisk minoritetsbakgrund ogärna väljer ”vita skolor” (org. *white schools*).

I *Exclusivity, Exclusion and Social Class in Urban Education Markets in the United Kingdom* ifrågasätter Diane Reay (2004) påståendet att skolvalfrihet motverkar den geografiska inlåsningen av elever som befinner sig i en

²⁸ För en komparativ analys av detta mellan Danmark, Frankrike, Rumänien, Slovakien, Storbritannien, Sverige, Tjeckien, Tyskland och Ungern se Moldenhawer *m.fl.* (2009).

socialt utsatt position i vissa områden. Elevernas frikoppling antas, av förespråkare för detta synsätt, leda till ökad social rättvisa, demokrati och integration på längre sikt. Mot bakgrund av utvecklingen i Storbritannien hävdar Reay att skolvalfrihet kan leda till negativa konsekvenser och, tvärtom vad förespråkare gör gällande (se t.ex. Billingsley 1994; Peterson & Hassel 1998; Tooley 1996), till att utsattheten för elever med låg socioekonomisk status förstärks som en följd av olika samhällsgruppers skilda preferenser och praktiker. Utöver skillnader i nyttjandet av valfriheten mellan olika samhällsgrupper så påvisar internationell forskning förekomsten av en ökad polarisering och segregation mellan olika skolor och olika områden (Ball 2006a). Ett exempel är Simon Burgess m.fl. (2004) studie av hur elever fördelar sig mellan skolor i England med utgångspunkt i etnicitet, socioekonomisk bakgrund samt skolresultat. I artikeln *Sorting and Choice in English Secondary Schools* visar Burgess m.fl. att en segregering av elever avseende dessa tre dimensioner har ett tydligt samband med det fria skolvalet. En annan slutsats är att segregeringen ökar när det finns fler skolor att välja mellan.

Skolvalfrihet i den svenska kontexten

I den svenska kontexten handlar skolvalfrihet dels om rätten för föräldrar och elever att välja skola, dels om förekomsten av fristående skolalternativ. Precis som inom den internationella forskningen på området är svensk forskning centrerad kring effektivitet å ena sidan, och jämlikhet å den andra. Har det fria skolvalet lett till att den svenska skolan blivit mer effektiv och mer jämlik? Eller har utvecklingen lett till en ökad segregation? Inom den svenska forskningen görs det många gånger en tydlig åtskillnad mellan skolvalet i sig, och förekomsten av friskolor. Detta har sin förklaring i den historiska utvecklingen inom den svenska skolan, där ett fristående skolväsende funnits parallellt med det offentliga långt innan valfrihets- och friskolereformens genomförande (se t.ex. Nilsson 2002; Skolverket 1999).²⁹

En stor del av den kunskap som finns om valfrihetens effekter och konsekvenserna av de fristående skolornas etableringar i Sverige har tagits fram inom ramen för utvärderingar genomförda av Skolverket samt statliga offentliga utredningar. Detta innebär att en stor del av avsnittet kommer att ägnas åt denna typ av rapporter. Det har dock även publicerats ett antal relevanta avhandlingar och studier inom forskningsområdet som jag kommer att redogöra för. Av särskilt intresse för mig har varit den forskning som genomförts i Stockholmsområdet då det är den geografiska kontexten även för denna studie. Avsnittet är strukturerat så att jag inledningsvis redogör för

²⁹ För en internationell genomgång av förhållandet mellan offentliga och privata skolväsenden se Skolverket (2008): *Privat och offentligt – Fristående skolor i andra länder*, Stockholm: Skolverket.

resultaten av genomförda utvärderingar av valfrihetens effekter samt tidigare forskning om rätten för föräldrar och elever att välja skola, för att därefter fokusera en särskild aspekt av skolvalfriheten nämligen konsekvenser av de fristående skolornas etablering och expansion.

Effekter av det fria skolvalet

Skolverket genomförde den första utvärderingen av valfrihets- och friskole-reformen år 1993. Syftet var att belysa och utvärdera genomförandet av, och inställningen till, reformen på nationell och lokal nivå. Resultaten publicerades i rapporten *Val av skola. Rapport om valfrihet inom skolpliktens ram läsåret 1992/93* (Skolverket 1993). En viktig slutsats var att det främst var elever med svensk bakgrund samt elever med högutbildade föräldrar som nyttjade skolvalfriheten. Det framkom även att det fanns ett tydligt samband mellan elevernas betygsnivåer å den ena sidan, och föräldrarnas utbildningsnivåer å den andra. Den mest positiva inställningen, och den bästa kunskapen om olika valmöjligheter, uppvisades av högskoleutbildade föräldrar. Rapporten påvisade även tendenser till en ökad segregering som en följd av den införda skolvalfriheten. Mest påtagligt var detta i storstadskommunernas invandrantäta bostadsområden. I rapporten fastslås:

I invandrantäta områden finns en klar tendens att svenska elever och ambitiösa invandrarelever söker sig till skolor med ett inslag av svenska elever. (s. 52)

Undersökningen visade att dessa elevgrupper i stor utsträckning sökte sig till skolor i andra mindre invandrantäta områden (för liknande resultat se även ESO 1994; SOU 1993:47).

Ett par år senare genomförde Skolverket en fördjupad analys av skolvalfrihetens effekter (Skolverket 1996a). Resultatet redovisades i rapporten *Att välja skola – effekter av valmöjligheter i skolan*. Syftet med studien var att undersöka konsekvenser av skolvalfrihet, med särskild betoning på eventuellt segregeringseffekter. Analysen påvisade att de flesta skolbytande elever sökte sig till en kommunal skola med liknande socioekonomisk och etnisk elevsammansättning som den skola där de tidigare gått. Något färre valde en kommunal skola med annan socioekonomisk och etnisk elevsammansättning respektive en friskola. De mest aktiva skolbyttarna var elever vars föräldrar hade eftergymnasial utbildning, oavsett föräldrarnas födelseland. Det samma gällde för bakgrunden hos de elever som sökte sig till friskolor. Rapporten visade att möjligheten att välja skola resulterat i förekomsten av inflödes- och utflödesskolor, det vill säga skolor som präglas av att elever i stor utsträckning söker sig till eller från skolan. Utflödesskolorna påverkades negativt på flera sätt. För det första genom att de elever som sökte sig från skolorna i många fall var de som av lärare uppfattades som resursstarka (elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning samt elever med svensk bak-

grund) samt uppfattades prestera över genomsnittet i klassen. För det andra genom att skolorna till följd av elevutflödet fick en försämrad ekonomi och ett minskat tjänsteunderlag samt att utvecklingen ledde till att vissa lärare sökte sig till andra skolor. Rektorer och lärare på två tredjedelar av de skolor som medverkade i undersökningen uttryckte oro över att skolvalfriheten skulle leda till en ökad segregation, både gällande valet av skola och gällande val av olika inriktningar inom en skola. När de fick beskriva vilka elever som valt att byta skola angav de vanligen följande (s. 24): ”det är de medvetna som byter skola”, ”medel-/överklass”, ”starka informerade föräldrar”, ”villabarn”, ”svenskar och medvetna invandrare” samt ”engagerade föräldrar”. I den tredjedel av skolorna där skolledning samt lärarpersonal inte uttryckte oro över en ökad segregation, berodde detta många gånger på att skolan redan brottades med negativa konsekvenser av boende- samt skolsegregation och att valfriheten inte uppfattades förvärra situationen i nämnvärd utsträckning. Tendenserna till en ökad skolsegregation framkom allra tydligast i invandratäta områden och områden med lägre socioekonomisk status vars skolor många gånger märkte av ett påtagligt utflöde av elever med svensk bakgrund. Områden dominerade av en befolkning med svensk bakgrund och en högre utbildningsbakgrund påverkades i mindre omfattning. Dock påvisar studiens resultat att barn med utländsk bakgrund vars föräldrar har eftergymnasial utbildning i en del fall byter till skolor som i huvudsak har elever med svensk bakgrund vilket bidrar till en ökad etnisk heterogenitet, och en minskad segregation.

År 2003 genomförde Skolverket en ytterligare en studie om valfrihetens effekter som syftade till att belysa valfrihetens effekter ur ett likvärdighetsperspektiv och att få en fördjupad förståelse för hur valfriheten uppfattas och nyttjas. Studien resulterade i rapporten *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet - En belysning av begreppet valfrihet och valfrihetens effekter inom skolan* (Skolverket 2003). Det konstateras att den ökade valfriheten förutsätter vilja, kunskande och tid att skaffa sig och sätta sig in i information om existerande skolalternativ, vilket leder till att vissa föräldra- och elevgrupper missgynnas. Detta underminerar principerna om lika tillgång och lika möjligheter. Vidare konstateras att den ökade konkurrensen mellan skolor riskerar leda till en uppdelning i ”bra” och ”dåliga” skolor, samt att skillnaderna i nyttjandet av skolvalfriheten mellan olika grupper kan leda till en ökad sortering och segregering av elever. Även detta underminerar principerna om lika tillgång och lika möjligheter. Frågan är dock hur stor del av dessa effekter som egentligen har med valfrihet *per se* att göra.

På uppdrag av Rädna Barnen genomförde Jan-Erik Gustafsson en studie som mynnade ut i rapporten *Barns utbildningssituation* (2006). En aspekt som Gustafsson behandlade var just frågan om den ökade valfriheten lett till en högre grad av segregation. Med hänvisning till Skolverket (2003a) skiljer Gustafsson mellan etnisk, socioekonomisk och prestationsmässig segregation. Skolverkets utvärderingar visar på att skolvalfriheten resulterat i en ökad segregering gällande samtliga dessa dimensioner (Skolverket 1996a,

2003a). Gustafsson (2006) betonar att denna fråga är komplex, inte minst på grund av att segregationsbegreppet i sig är komplext och kan definieras på olika nivåer. Det kan t.ex. handla om segregation på kommunnivå, skolnivå eller klassnivå. Detta innebär att det exempelvis kan förekomma segregation inom en skola utan att det nödvändigtvis förekommer mellan olika skolor. Dock menar Gustafsson, i likhet med Skolverket (2003a), att bilden inte är svartvit. Gustafsson skriver:

En möjlig effekt av den ökade valfriheten är att den bidrar till en ökad segregation, men i debatten har också anförts att fristående skolor kan bidra till en minskad segregation genom att det fria skolvalet kan motverka boendesegregationens effekter. (s. 64)

Det har skrivits ett par svenska avhandlingar som behandlar frågan om valfrihet i skolan. Ett exempel är Ann-Christin Kjellmans (2001) avhandling *Hurra för valfriheten! – Men vad ska vi välja? Val av grundskola i Stockholm åren 1994-1996*. Kjellman beskriver hur många elever sökte till andra skolor än dem vars upptagningsområde de bor inom. Resultatet visade att de flesta sökte sig till närliggande skolor, till skolor med särskilda pedagogiska profiler respektive till skolor i innerstaden. Det senare handlade inte om ett betydande inflöde av sexåringar till innerstadens skolor från Stockholms förortsområden, utan återspeglade att innerstadens föräldrar var mest benägna att söka till andra skolor. I analysen påvisades ett statistiskt signifikant samband mellan den socioekonomiska och utbildningsmässiga nivån i ett upptagningsområde och skolvalets nyttjande, på så vis att det var fler föräldrar i områden med hög socioekonomisk status och hög genomsnittlig utbildningsnivå som gjorde aktiva skolval. Ett genomgående mönster var att skolbyten främst skedde mellan närliggande skolor som var belägna i områden med en likartad befolkningsammansättning. Dock påvisar resultatet att en del skolor fick ett minskat elevunderlag och att det fanns en tendens till att föräldrar valde bort skolor i områden med låg status till förmån för närliggande skolor i områden med högre status.

Kjellman påvisar att en majoritet av föräldrarna var positivt inställda till möjligheten att välja skola och att många hade funderat på att göra det. De främsta skäl som angavs till detta var pedagogiska orsaker, problem i den nuvarande klassen, med läraren eller i skolan samt att familjen skulle flytta. Mer sällan angavs att det var för långt avstånd till den nuvarande skolan eller att det gick för många barn där med invandrarbakgrund. Kjellman påvisade skillnader i inställning mellan högutbildade och lågutbildade föräldrar. Föräldrar med hög utbildning lyfte främst fram pedagogiska skäl till varför de bytt eller funderat på att byta skola, medan föräldrar med lägre utbildning snarare lyfte fram problem relaterade till eleven och den nuvarande skolan. Även en majoritet av eleverna var positivt inställda till skolvalfrihet. Att valfriheten kunde ha eventuellt segregera effekter noterades endast av elever på skolor som upplevde ett elevutflöde vilket påverkade skolornas

ekonomi på ett negativt sätt. Kjellmans analys visade på en skillnad mellan elever i ytterstad och innerstad avseende hur de gick till väga i valet av skola. De elever som bodde i ytterstaden och som bytt skola hade i många fall gått på en skola som enbart hade låg- och mellanstadium och hade därmed varit tvungna att välja en ny högstadieskola. Dessa elever besökte informationsmöten på närliggande högstadieskolor. Elever som bodde i innerstaden besökte vanligen flera olika skolor, både kommunala och fristående, utifrån en nyfikenhet kring de olika skolornas tillval. I de flesta fall styrdes elevernas val av skola av kompisar, om lärarna var bra samt vilka tillval som erbjöds av olika skolalternativ. De var även väldigt medvetna om olika skolors rykte. Elever med invandrabakgrund som sökte sig från ytterstaden till innerstadens skolor beskriver hur deras föräldrar många gånger var missnöjda med kvaliteten på skolorna i hemområdet, samt att det i del fall handlade om en vilja att lära sig svenska snabbare. Föräldrar med invandrabakgrund som bodde i invandrantäta bostadsområden beskriver hur de valde att flytta sina barn till fristående skolalternativ för att ge dem en ”bättre start”. En fördel med att byta till en skola i ett annat område kunde enligt föräldrarna vara att eleverna inte blev präglade i samma utsträckning av hemområdet, och inte heller blev så beroende av dem som bodde där. Skolbytet sågs som ett sätt att komma i kontakt med andra sociala miljöer och värderingar.

Ytterligare ett exempel på en studie om skolval i Stockholmsområdet är Charlotte Skawonius avhandling *Välja eller hamna. Det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor* (2005). Resultatet påvisade att familjernas val av skola styrdes av vad de trodde var rimligt att uppnå samt vilka alternativ som upplevdes tillgängliga utifrån deras förutsättningar. Föräldrar med svensk bakgrund och högre socioekonomisk status ägnade mycket tid åt att välja skola, och uppvisade stort intresse för skolverksamheten. I intervjuerna med föräldrar med utländsk bakgrund och/eller lägre socioekonomisk status var det andra frågor som framstod som mer centrala. Det handlade t.ex. om var de skulle bo, hur de skulle få iväg sina barn till skolan, hur de skulle ge sina barn så bra möjligheter som möjligt att få en bra utbildning, få ett jobb och bli en del av det svenska samhället. Ett problem för många av dessa föräldrar var bristande information om alternativ och valmöjligheter. Även i en del fall där föräldrarna tyckte att det var viktigt att välja en ”bra” grundskola, i en ”bättre” del av Stockholm, kunde exempelvis bristande ekonomiska resurser eller svårigheter att hinna följa sina barn till skolan (ifråga om elever i de lägre skolåren) vara ett hinder. En annan viktig slutsats av Skawonius studie var att känslan av ”var man platsar” i det sociala rummet hade stor betydelse för skolvalet.

En studie som särskilt fokuserar på skolvalfrihetens konsekvenser för grundskolor i mångkulturella förortsområden är Nihad Bunars *När marknaden kom till förorten* (2009). I studien fokuserar Bunar på utvecklingen i socialt utsatta förortsområden i Stockholm och Malmö. Studien visar hur mångkulturella förortsskolor har svårt att hävda sig på skolmarknaden. De mångkulturella förortsskolorna har tre huvudsaliga konkurrenter: kommunala

la mer ”svenska” (eller ”vita”) skolor i andra delar av staden, friskolor med allmän eller religiös (främst muslimsk) profil och andra mångkulturella skolor i närområdet. I det första fallet söker sig elever till skolor med ”fler svenskar”, många gånger för att lära sig ”ordentlig svenska”. Skolledarna förklarar sin utsatta position gentemot dessa skolor med hjälp av vad Bunar betecknar som en ”uppgivenhetens logik”. Denna logik gör gällande att den svaga position som de mångkulturella förorternas skolor har på skolmarknaden inte har med deras verksamhet att göra, utan bristen på ”svenskar”. Mot bakgrund av existerande fördomar mot mångkulturella miljöer spelar det egentligen ingen roll hur god kvalitet deras pedagogiska arbete har eller hur mycket de satsar på lärarnas fortbildning. Avseende konkurrensen från friskolor är Bunars slutsats att de mångkulturella förortsskolorna förklarar sin svaga position i förhållande till de friskolor som har en allmän inriktning med en liknande logik. Det handlar inte om att deras verksamhet är sämre, utan om att eleverna (eller deras föräldrar) är ute efter någonting som de inte kan erbjuda. När det gäller konkurrensen från de religiösa friskolorna upplevs problemet dock inte vara de kommunala skolornas verksamhet, utan att föräldrarna väljer skola på felaktiga grunder. Avseende andra mångkulturella skolor i närområdet så har de vanligen ett liknande elevunderlag ur socioekonomiskt och etniskt perspektiv. För att minska den ekonomiska, organisatoriska och pedagogiska turbulens som elevernas skolbyten medför kommer skolorna i en del fall överens om att inte konkurrera med varandra. Elevutflödet från de mångkulturella förortsskolorna orsakar betydande organisatoriska svårigheter, inte minst gällande budgetplanering. Ett annat stort problem är *vilka* elever det är som lämnar skolorna. I stor utsträckning är det de ”starkare” mer studiemotiverade eleverna, de med högutbildade föräldrar, föräldrar som har arbete etc. Det är även i stor utsträckning flickor som byter, antingen till mer ”svenska” skolor eller till muslimska friskolor. Detta utflöde av elever påverkar dock inte bara skolornas budget och skolresultaten för de elever som är kvar, utan leder även till att status och rykte försämraras.

En annan studie som särskilt fokuserar på utvecklingen i segregerade förorter är Katarina Gustafsons avhandling *Vi och dom i skola och stadsdel* (2006a). Gustafsons studie visar hur skolvalet kan bidra till en ökad segregation i förorten och tydliga gränsdragningar mellan ”vi” och ”de andra”, både gällande ”svenskar” och ”invandrare” och mellan olika sociala grupper bosatta i olika områden inom området. Studien visar hur valet av skola blev en högaktuell fråga för många familjer i slutet av 1990-talet i samband med att boendesegregationen blev mer framträdande och offentliga verksamheter, som exempelvis skolan, blev mer marknadsanpassade. Möjligheten att välja skola bidrog till att förstärka uppdelningen mellan ”vi” och ”de andra” i området. Skolvalet visade sig dels vara en viktig aspekt av hur både barnens och deras föräldrars förhållningssätt gentemot förortsområdet och dess skolor, dels en viktig del av barnens identitetsarbete. Olika områdesdiskurser används i gränsdragningar mellan bostadsområden och i konstruerande av ”vi”

och ”de andra”. En skola som ligger i ett visst område färgas av den aktuella områdesdiskursen och om ett område uppfattas som en ”no-go-area” görs skolan till en ”no-go-school”. Många familjer i området, särskilt de med medelklassbakgrund, använde sig av möjligheten att välja skola för att komma till en viss skola, och slippa en annan. Gustafson pekar på att föräldrarna och eleverna, genom sitt skolval, förstärker existerande socioekonomisk och etnisk segregation och betecknar dem som segregationsagenter (se även Molina 2001).

De fristående skolornas betydelse

En aspekt av den ökade skolvalfriheten i Sverige är möjligheten för fristående huvudmän att bedriva skolverksamhet, samt för elever att söka sig från det offentliga skolväsendet till friskolor. Utvecklingen de senaste decennierna har inneburit en markant ökning av antalet friskolor och en ökad andel elever i fristående skolalternativ (Skolverket 2005). I detta avsnitt kommer jag att redogöra för tidigare svensk forskning om friskolor utifrån två perspektiv: dels friskolornas betydelse för de kommunala skolorna, dels deras eventuellt segregerande effekter.

Frågan om de fristående skolornas betydelse för de kommunala skolorna har analyserats av nationalekonomerna Fredrik Bergström och Mikael Sandström i rapporten *Konkurrens bildar skola – En ESO-rapport om friskolornas betydelse för de kommunala skolorna* (2001). Bergström och Sandström analyserar vilka konsekvenser den ökade konkurrensen får för de kommunala skolorna och deras elever, samt om det är så att det är de bäst presterande eleverna söker sig till friskolor. Bergström och Sandström menar att det inte finns några tecken på att resultaten blir sämre för eleverna i de kommunala skolorna på grund av en etablering av friskolor i kommunen. Detta är inte ens fallet för de svagaste eleverna. Tvärtom påvisas ett positivt samband mellan elevprestationer och konkurrensen från fristående skolor. Mot bakgrund av detta hävdar Bergström och Sandström att hypotesen om att den kommunala skolan utarmas av friskolor inte finner något stöd i empirisk data. Resultatet påvisar att elever som går i kommunala skolor i allmänhet inte presterar sämre om fler friskolor etableras och andelen elever som väljer ett fristående alternativ ökar, tvärtom. Detta tolkas i termer av att den kommunala skolan hanterar den ökade konkurrensen från friskolor genom att förbättra utbildningskvaliteten på olika sätt.

En närliggande fråga är om den ökade etableringen av friskolor leder till ökade kostnader för de kommuner där skolorna är belägna. I rapporten *Den svenska skolan – effektiv och jämlik?*³⁰ konstaterar Anders Björklund m.fl. (2003) att det inte finns något empiriskt stöd för att friskolors etablering i en

³⁰ Finns även utgiven i en engelsk version: Björklund, A. m.fl. (2004): *Education, equality and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*, Report 2004:1, Uppsala: IFAU.

kommun driver upp kostnaderna per elev, men inte heller för att den ökade konkurrensen skulle minska skolkostnaderna. Detta hävdas i polemik mot Anna Fransson och Irene Wennemo (2003) som i rapporten *Valfrihetens pris – En analys av grundskolan 1995 – 2001*, utgiven av Näringspolitiska enheten på LO, drar slutsatsen att de totala kostnaderna per elev ökade om andelen friskolor i en kommun ökade. En förklaring bakom dessa motstridiga resultat är hur de ursprungliga forskningsfrågorna formulerades. Fransson och Wennemo frågar sig om de totala kostnaderna i en kommun ökar om andelen elever i fristående skolalternativ ökar. Björklund m.fl. tar en delvis annan utgångspunkt och frågar sig om en ökade andel friskolor i en kommun leder till en ökning i de totala kostnaderna för kommunen. De menar att de fördelaktiga effekter gällande skolors produktivitet som kan följa på en ökad konkurrenssituation handlar om att konkurrensen leder till ökade elevprestationer. Rapportens slutsats är att elever som går i fristående skolalternativ presterar bättre både avseende provresultat och slutbetyg i skolor 9. Det kan dock vara svårt att särskilja huruvida de observerade effekterna handlar om att det finns positiva effekter för elever att gå i friskolor, eller om det istället handlar om en selektionseffekt gällande vilka elever det är som söker sig till de fristående skolalternativen.

Frågan om vilka ekonomiska konsekvenser som friskolor medfört för kommuner har även undersökts av Skolverket i rapporten *Skolor som alla andra? – Med fristående skolor i systemet 1991 – 2004* (2005). Flera kommuner uppger att antalet skolbyten ökat påtagligt sedan början av 2000-talet, något som inneburit planeringsproblem både på kommunal nivå och för enskilda skolor. Ungefär hälften av landets kommuner upplever en konkurrenssituation mellan kommunala och fristående grundskolor. Detta gäller främst kommuner med en stor andel elever i friskolor, samt kommuner där det finns många friskolor etablerade. Kommuner med få friskolor uppger i större omfattning att relationerna mellan de kommunala och de fristående skolorna präglas av samarbete. Det råder samstämmighet om att friskolornas etablering inte bidragit till ett mer effektivt utnyttjande av resurser inom kommunerna. Tvärtom upplever en betydande majoritet av kommunerna bestående kostnadsökningar till följd av etableringen av friskolor. Detta gäller främst kommuner där många elever sökt sig till friskolor. Den ökade konkurrensen uppfattas inte i någon större utsträckning ha lett till en pedagogisk utveckling i de kommunala skolorna. Angående hur kommunernas skolorganisation har påverkats av etableringen av friskolor uppger en majoritet av kommunerna att friskolorna vare sig avlastar de kommunala skolorna gällande elevantal, har resulterat i nedläggningar av kommunala skolor i kommunen eller lett till en överkapacitet av resurser inom den kommunala skolan. Kommuner där en hög andel av eleverna går i friskolor uppger i större omfattning att etableringen av friskolor bidragit till utnyttjade resurser i kommunala skolor. Detta gäller dock inte i storstads- eller förortskommuner. Det är främst storstads- och förortskommuner samt större kommuner som vittnar om segrege-

rande effekter av friskolor. Det framstår dock inte heller som att friskolornas etablering resulterat i en ökad integrering av kommunernas elever.

Ytterligare en bok som analyserar friskolornas effekter på skolväsendet är *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet* (Lindbom 2007). Boken består av ett antal empiriska analyser som behandlar olika aspekter av frågan. Analysen visar att det finns ett samband mellan den ökade etableringen av friskolor och kommunens genomsnittliga kostnader per elev i grundskolan, men att den ökade konkurrensen inte nödvändigtvis leder till *lägre* kostnader. Studien understryker att även om det finns ett samband mellan en högre genomsnittlig elevkostnad och en högre andel elever i friskolor så är det felaktigt att dra slutsatsen att den senare orsakar den tidigare. Det kan lika gärna vara så att friskolor väljer att etablera sig där kostnaderna per elev är hög, vilket innebär ett högre bidrag till friskolorna. Ett annat viktigt resultat gäller hur valfrihet och friskolor påverkat elevsammansättningen på skolor. Resultaten visar på att elever bor och går i skolan mer etniskt segregerat år 2004 än år 1990. En starkt bidragande orsak till den ökade segregationen inom skolan är den ökade boendesegregationen. Studien visar dock att valfriheten inte har haft någon påtaglig effekt på den socioekonomiska segregationen. Om alls, så har den i viss utsträckning minskat. Resultaten visar att föräldrar till elever i friskolor har en högre genomsnittlig utbildning och att färre elever i skolorna själva har invandrat i jämförelse med kommunala skolor i storstadsregionerna. Dock framkommer det att friskolors segregeringseffekter minskar när man tar hänsyn till boendesegregationen. Den främsta förklaringen till detta anges vara att friskolor främst finns etablerade i områden med hög socioekonomisk status och en lägre andel av befolkningen med utländsk bakgrund. Effekterna försvinner dock inte helt. Studien visar på att det främst är de allmänna friskolorna och de med särskild pedagogisk inriktning som har effekter av segregeringseffekter.

Den ökade konkurrensen mellan kommunala och fristående skolor har även analyserats av Nihad Bunar (2004) i rapporten *Komplement eller konkurrent. Fristående skolor i ett integrationsperspektiv*. En viktig slutsats i rapporten är att friskolor ursprungligen var tänkta som ett komplement till den kommunala skolan, men att de i allt större utsträckning istället har kommit att betraktas som en konkurrent. Bunar menar att friskolorna kom att bli konkurrenter snarare än ett komplement till den kommunala skolväsendet när antalet fristående skolalternativ ökade och andelen friskoleelever blev större, inte minst då detta påverkar den kommunala skolan ekonomiskt på ett negativt sätt. I och med att allt fler elever söker sig till fristående skolalternativ och tar med sig sin skolpeng dit, så minskar de ekonomiska resurserna till den kommunala skolan.

Den andra aspekten av etableringen av friskolor som jag vill belysa är huruvida existensen av fristående skolalternativ förstärker och fördjupar segregationen inom skolväsendet. Skolverket genomförde i början av 2000-talet en kartläggning av elevsammansättningen vid ett representativt urval av

friskolor på grundskole- och gymnasienivå i Sverige. Resultatet av kartläggningen publicerades i rapporten *Kartläggning av elever i fristående skolor* (Skolverket 2000a). Kartläggningen visade att följande grupper är överrepresenterade i fristående grundskolor: flickor, elever med utländsk bakgrund, elever med högutbildade föräldrar samt elever med föräldrar med jämförelsevis höga disponibla inkomster. När det gäller de fristående gymnasieskolorna råder det stor variation avseende elevernas och meritvärden från grundskolan. Utbildnings- och inkomstnivån bland föräldrarna är högst på det naturvetenskapliga programmet både på kommunala och fristående gymnasieskolor. I rapporten, *Skolor som alla andra? – Med fristående skolor i systemet 1991 – 2004* (Skolverket 2005), redovisar Skolverket liknande uppgifter. Den historiska jämförelsen visar att elever med utländsk bakgrund varit överrepresenterade i friskolor under hela den studerade tidsperioden, samt att andelen flickor var något högre. Avseende föräldrarnas utbildningsbakgrund, har föräldrar till elever i friskolor i genomsnitt något högre utbildningsnivå i jämförelse med föräldrar vars barn går i en kommunal skola. I sin analys av friskolornas konsekvenser fastslår Bunar (2004) i linje med detta att elever som går i friskolor i regel kommer från mer välbeställda familjer än elever som går i kommunala skolor, vilket indikerar förekomsten av en social segregation. Bunar menar dock att den huvudsakliga segregationen inte förekommer mellan kommunala och fristående gymnasieskolor, utan inom den kommunala gymnasieskolan.

De friskolor som orsakat mest debatt i Sverige är de med etnisk eller konfessionell profil. Särskilt intresse har riktats mot frågan om de muslimska friskolornas eventuellt segregeringseffekter (se Berglund 2007; Gustafsson 2004, 2007; Aretun 2007). Skolverket har gjort en särskild analys av situationen i språkliga, etniska och konfessionella fristående grundskolor. Resultatet publicerades i rapporten *Barn mellan arv och framtid. Konfessionella, etniska och språkligt inriktade skolor i ett segregationsperspektiv* (Skolverket 1997). I rapporten konstateras det inledningsvis att dessa skolor per definition är segregeringseffektiva. Syftet med undersökningen var att undersöka om de utöver det är segregeringseffektiva. Undersökningens resultat visar på en tudelad bild. Flera av de undersökta skolorna profilerade sig genom att ge sina elever något mer än enbart de vanliga skolämnen, exempelvis extra språkundervisning eller fördjupade kunskaper om en kultur eller religiös inriktning. Föräldrar på dessa skolor menade även att deras barn fick ett bättre utbildningsmässigt utgångsläge genom att gå på dessa skolor, i jämförelse med om de hade gått i kommunala skolalternativ. Skolverkets slutsats blir att dessa skolor inte verkar segregeringseffektiva på ett negativt sätt utan att de många gånger har väldigt höga ambitioner gällande kunskapsnivå i jämförelse med det offentliga skolväsendet vilket kan bidra till en bättre integrering av elever från minoritetsgrupper. Den andra bild som växte fram var dock mer problematisk och lyfter fram att dessa skolor i en del fall väljs för att de erbjuder en alternativ social och kulturell miljö. I fallen med de muslimska friskolorna var det just den religiösa profilen som var avgörande för valet av skola,

inte en allmän bedömning av utbildningens kvalitet och innehåll. Det finns enligt studien en tydlig problembild gällande muslimska och arabiska friskolor. Dessa skolor vänder sig till invandrargrupper som många gånger redan är i hög grad ekonomiskt och socialt marginaliserade, och saknar den utbildning och den grundläggande förståelse för hur det svenska samhället fungerar som är en nödvändig förutsättning för en lyckad integration. I rapporten lyfts det även fram att friskolor med kristen grund i vissa fall visar ett avskärmande gentemot det omkringliggande samhället och omvärlden. Dock är den grupp som väljer dessa skolor inte ekonomiskt eller socialt utsatt, vilket leder till att rapportförfattarna menar att det i dessa fall inte finns samma risk för negativ segregation.

Jan Damgren (2002) har skrivit en avhandling med titeln *Föräldrars val av fristående skolor*. Utgångspunkten för studien är vilka faktorer som styr föräldrars val av fristående grundskolor. Detta studeras mot bakgrund av olika aspekter av demokratibegreppet såsom valfrihet, jämlikhet, och likvärdighet samt föräldrainsflytande och segregation. Resultatet visar på att friskoleföräldrarna inte hade påfallande höga inkomster, men att många av dem var högutbildade. Genomgående var de mycket aktiva i sökandet efter en bra skola för sina barn. Det som föräldrarna uppgav som viktigt i valet av skola var att skolan erbjöd den profil eller inriktning de var intresserade av, att skolan utvecklade barnets personlighet, hade bra lärare och små klasser samt att skolan erbjöd ett bra klimat och hade ett gott rykte. Damberg understryker risken att valfrihet och friskolor kan bli en klassfråga, då välutbildade och engagerade föräldrar både har större förmåga och ofta större intresse av att skaffa sig information och göra ett aktivt skolval. Gällande huruvida friskolor har segregationsliknande effekter framkommer inte en enhetlig bild. En del föräldrar anger segregationsliknande förhållanden inom den kommunala skolan som en viktig orsak till att de valde en friskola. Andra föräldrar väljer uttalat skola efter tydliga värdegrunder och har ett intresse av att vilja avskärma sig.

Sammanfattande reflektioner – vad kan vi lära av detta?

Slutsatserna av de studier som jag redovisat i denna översikt är många gånger inte överensstämmande. I stor utsträckning kan detta förklaras av forskarnas val av utgångspunkter, metodologi, forskningsfrågor samt i vilken kontext som studierna genomförs. Huruvida det är de ekonomiska aspekterna eller frågan om social rättvisa och likvärdighet som bör stå i fokus råder det som framgår av översikten också olika åsikter om. Å ena sidan har vi förespråkare för skolvalfrihet och friskolor vars argumentation kretsar kring frågor om mångfald och demokrati, ett ökat föräldraengagemang och inflytande samt pedagogisk utveckling och ökad effektivitet i skolsystemet. Förespråkare för skolvalfrihet använder sig många gånger av en ekonomisk terminologi. Det handlar om utbud och efterfrågan, effektivitet, konkurrens,

marknadsanpassning och om valfrihet. Dessa tankar har sitt ursprung hos nationalekonomen Milton Friedman (1955, 1962) vars tankar har stor betydelse för den ekonomiska terminologins inträde i diskussioner om skola och utbildning. Det handlar dock inte enbart om terminologi utan även om *vad* det är i skolvalsfrågan som man väljer att fokusera på. Caroline Hoxby argumenterar för betydelsen av det nationalekonomiska perspektivet i analyser av skolval (2003a, b, 2006). Utbildning betraktas som en investering i humankapital. Genom att elever har olika behov, intressen och lär på olika sätt är det bra om det finns en mångfald av alternativa skolor som erbjuder olika pedagogiska modeller och inriktningar. En ökad konkurrens resulterar i att de skolor som använder sig av sina resurser på ett effektivt sätt, uppvisar goda resultat samt attraherar elever överlever. Skolor som å andra sidan inte kan uppvisa goda resultat, effektiv resursanvändning och stabilt eller ökande elevunderlag läggs ned. Kort sagt, de bra skolorna överlever på en skolmarknad, medan de dåliga skolorna slås ut. Detta är den grundläggande tanken bakom Hoxbys tes att skolvalfrihet kan generera generella förbättringar i skolsystemet som helhet, vilket gynnar alla elever. Enligt samma argumentationslinje menar John E. Chubb och Terry M. Moe (1992) och Thomas Young och Evans Clinchy (1992) att alla elevgrupper, särskilt de med låg socioekonomisk status och etnisk minoritetsbakgrund, kan dra fördel av skolvalsystemet genom att eleven frikopplas från boendeområdet samt de lokala offentliga skolalternativen och kan koppla upp sig mot utbildningsmarknaden. Dessa tongångar känns även igen från svensk forskning om skolvalfrihet och friskolor. Bergström och Sandström (2001) argumenterar exempelvis för fördelarna med att skilja mellan finansieringen av utbildning och själva produktionen och tillhandahållandet av utbildning. De hävdar även att den ökade konkurrens som det fria skolvalet leder till troligen leder till en generellt högre kvalitet inom skolväsendet som helhet, eftersom skolor som uppvisar sämre resultat kommer att ”fasas ut”. Även Bergström och Sandström lyfter fram det fria skolvalet som en frikopplande möjlighet för elever som missgynnas av den socioekonomiska och etniska boendesegregationen, då de ges möjlighet att söka sig till skolor i andra områden.

Å andra sidan har vi dem som är mer kritiska och skeptiska och menar att förekomsten av friskolor och ett fritt skolval leder till en ökad segregation, sociala klyftor samt ökade kostnader för den kommunala skolan. Kritiker mot skolvalfrihet tar istället många gånger sin utgångspunkt i frågor om social rättvisa och likvärdighet. De menar att en ökad skolvalfrihet och konkurrens inom utbildningssystemet riskerar minska likvärdigheten och förstärka förekommande sociala orättvisor. En aspekt av detta handlar om en ökad segregation inom skolsystemet. Flera olika internationella studier visar på att valmöjligheten främst kan förväntas nyttjas av redan privilegierade grupper i samhället, vilket ger upphov till en ökad skolsegregation både ur socialt, etniskt och ur prestationsmässigt perspektiv (Ambler 1994; Burgess m.fl. 2004; Gewirtz m.fl. 1995; Fiske & Ladd 2000; Harris & Ranson 2005; Hatcher 1998; Reay 2004; Reay & Ball 1997; Tomlinson 1997). Utöver

skillnader i hur olika samhällsgrupper förhåller sig till och använder sig av skolvalfrihet som pekar tidigare forskning mot en ökad polarisering och segregation mellan olika skolor och olika områden (Ball 2006a).

Boken *Who Chooses? Who Loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice* (Fuller & Elmore 1996) fastslår att även om skolvalfrihet av förespråkarna lyfts fram som en strategi och en möjlighet för socialt utsatta elever och elever med etnisk minoritetsbakgrund att kringgå negativa effekter av boende- och skolsegregation, så pekar faktiska effekter av skolvalssystem många gånger i en annan riktning. En uppsjö empiriska undersökningar visar att valfrihet leder till ökad socioekonomisk och etnisk stratifiering och segregering inom skola och utbildning. Ett viktigt mönster är att det finns en klyfta mellan de föräldrar som väljer och de som inte gör det, oavsett hur skolvalssystemet ser ut. En viktig orsak till detta är att föräldrar med olika socioekonomisk status förhåller sig till och använder sig av skolvalfrihet på olika sätt. De uppvisar utöver detta olika engagemang i sina barns skolgång, vilket också påverkar studieprestationer och aspirationer. Även dessa tongångar känns igen från den svenska kontexten. Redan 1993, året efter valfrihets- och friskolereformens genomförande, påvisade Skolverket (1993) tendenser till ökad segregering. Det fria skolvalets segregeringsekvanser har fortsatt att påvisas av Skolverket i de återkommande utvärderingar som genomförts sedan dess (1996a, 1997, 1999, 2000 a, b, 2003a, 2004b). I enlighet med vad som framkommit inom internationell forskning så har detta sin grund i att föräldrar med olika socioekonomisk status använder sig av skolvalfrihetens möjligheter i olika utsträckning och på olika vis.

Mot bakgrund de skilda perspektiv som jag har redogjort för i forskningsöversikten och när de meningsskiljaktigheter som finns tas i beaktande framstår det som allt viktigare att hålla tungan rätt i mun i diskussioner om skolvalfrihet. Vad är det som står i fokus? Handlar det om skolors budget, elevers skolprestationer eller en utveckling av utbildningsväsendet? Eller handlar det om att uppnå en social blandning, att ge alla elever lika möjligheter till en bra utbildning eller om föräldrars rätt till inflytande över sina barns skolgång? Allt detta ryms inom ramarna för skolvalsdiskursen. Som framgår av den tidigare forskning som jag redogjort för så fokuserar forskare på olika aspekter av skolvalet. Och som Ambler (1994) påpekar: även när vi har empiriska bevis för konsekvenser av skolval så tillmäts såväl orsakerna som utfallen olika stor betydelse av olika forskare. Därför gäller det att tolka resultat och slutsatser med försiktighet, och inte utan vidare överföra dem från en kontext till en annan. Varje fall är omgärdat av nationella, kulturella och lokala kontexter samt sociala och institutionella strukturer. Dessa utgör ramverket för skolsystemet, och därmed för hur utbildningsreformen utformades samt vilka konsekvenser den initialt fick samt får på längre sikt (Fuller & Elmore 1996). Med andra ord, hur skolvalspolicyn utformas och i vilken kontext den implementeras får avgörande betydelse för dess utfall. De internationella erfarenheterna kan därmed inte utan vidare överföras till svenska

förhållanden (Björklund m.fl. 2003). Resultat av studier av vouchersystemet i Milwaukee och av charterskolor i Arizona och Michigan (Hoxby 2003a, b, 2006), amerikanska magnetskolor (Archbald 2004), skolvalsreformen på Nya Zeeland (Fiske & Ladd 2003) samt hur utvecklingen ser ut i Storbritannien gällande skolvalets nyttjande (Gewirtz m.fl. 1995, Burgess m.fl. 2004) ger oss inte ett definitivt svar på vilka konsekvenser vi kan förvänta oss av en ökad skolvalfrihet i den svenska kontexten. Jag menar att det trots detta finns goda skäl till att ta del av internationella erfarenheter om vad skolvalfrihet kan leda till för konsekvenser. Forskningsöversikten visar dock på att det finns mönster både avseende vilka forskningsfrågor som ställs och vilka konsekvenser av ökad skolvalfrihet som genomförda studier i allmänhet påvisar. De studier som jag har redogjort för kan ses som exempel på vilka följder valfrihet kan få för skolväsendet i olika nationella kontexter. Dessa exempel kan sedan utgöra referenspunkter för en diskussion av den svenska utvecklingen.

Kapitel 5: Mångkulturella innerstadsskolor

Vi har en del barn från andra områden som söker sig hit och så lämnar vi några ifrån oss... Det blir ett slags rundgång!

- Rektor, Erikskolan och Marielundskolan

Idag finns det ett stort utbud av skolor, nästan en överetablering, här i stadsdelsområdet... Det finns fler skolor att välja på. Det lockar föräldrarna, att gå runt som på ett varuhus och välja, med kundkorgen.

- Biträdande rektor, Dalaskolan

I de flesta fall som jag varit i kontakt med så är det föräldrarna som vill att barnen ska gå i en svensk skola, inte barnen. De vill oftast hellre gå i skolan hemma där kompisarna går. De har det ofta rätt kämpigt. De kämpar för att få en position här, en position som inte alltid är positivt laddad. En del elever har dock inställningen ”nu ska jag bli svensk”, och jobbar mycket hårt. De har inte slangspråket, eller attityden. Detta gäller i stor utsträckning flickorna, men även ett par pojkar. Av dem som kommer utifrån är det några få som är högljudda och stökiga, men de blir väldigt dominerande och skapar också bilden av ”elever utifrån”. Den generella bilden eller uppfattningen skapas utifrån dem och spiller även över på de tysta och de skötsamma.

- Sven, lärare på Dalaskolan

Jag kommer nu att snäva in fokus och titta närmare på utvecklingen på tre kommunala grundskolor i Stockholms innerstad dit många elever som bor i ytterstadens socialt utsatta förorter söker sig: Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. För att det ska vara möjligt att förstå utvecklingen i de utvalda skolorna är det nödvändigt att förankra dem dels i en social kontext, dels i ett historiskt sammanhang. Jag kommer därför att inleda med en beskrivning av de stadsdelsområden där skolorna ligger, dels utifrån tillgänglig områdesstatistik, dels med utgångspunkt i intervjuer med tjänstemän med ansvar för barn-, ungdoms- och utbildningsfrågor i respektive stadsdelsom-

råde.³¹ Sedan kommer jag att rikta min uppmärksamhet mot skolorna och ge en översiktlig bild av deras historia med särskilt fokus på utvecklingen sedan valfrihets- och friskolereformens genomförande. Jag kommer i detta att även låta skolornas rektorer och biträdande rektorer göra sina röster hörda. Vad upplever de att den ökade skolvalfriheten kommit att innebära för skolorna? Vilka möjligheter och svårigheter ser de i den pågående skolutvecklingen? Vilka konkurrensförhållanden påverkar dem? Har de vidtagit några åtgärder för att bemöta den utvecklingsprocess skolorna genomgår? Därefter riktas fokus mot lärarnas erfarenheter, förhållningssätt och praktiker. Vad har de för inställning till skolornas förändrade elevsammansättning och de organisatoriska förändringar som in- och utflödet av elever gett upphov till? Vad i inflödet av elever uppfattas som något positivt? Finns det något som upplevs som en belastning eller som ett problem? Hur påverkas lärarnas inställning och praktiker av skolledningarnas förhållningssätt? Kapitlet består av åtta avsnitt: *De mångkulturella innerstadsskolorna; Valfrihet, konkurrens och skolornas strategier; En förändrad elevsammansättning; Påverkan på organisation och verksamhet; Lärarnas erfarenheter, attityder och praktiker; Skolornas "gemensamma medelklasskodex"; En upplevd kluvenhet kring det mångkulturella samt Med "de egna barnen" som måttstock.* Kapitlet avslutas med sammanfattande reflektioner.

De mångkulturella innerstadsskolorna³²

I sina utbildningssociologiska studier konstaterar Nihad Bunar (2001, 2009) att det finns komplexa samband mellan ett geografiskt område, dess befolkningssammansättning och arbetsförutsättningarna för de skolor som ligger i områdena. Dessa förutsättningar handlar i viss utsträckning om skolornas pedagogiska arbete, personalens kompetens samt elevunderlagets etniska/nationella och socioekonomiska sammansättning. Men det handlar även till stor del om områdenas och skolornas sociala status och rykte. Av detta följer att det är nödvändigt att ta en skolas kontext i beaktande för att kunna förstå de processer som äger rum innanför skolans väggar. I det följande avsnittet kommer jag därför att placera in Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan i det geografiska rummet samt redogöra för skolornas historiska och sociala kontext.

³¹ Det genomfördes en omorganisering i Stockholms stad 1 juli 2007 genom vilken ansvaret för barn- och ungdomsfrågor överfördes från de enskilda stadsdelarna till Utbildningsförvaltningen.

³² Statistiken i detta avsnitt är hämtad från USK:s hemsida (Stockholms stads utrednings- och statistikkontor AB (www.uskab.se) februari 2010 om inget annat anges. I de fall som jag hänvisar till statistik som jag tog del av innan fältarbetet inleddes är motsvarande datum september 2004.

Dalaskolan

Dalaskolan ligger i ett välbärgat stadsdelsområde i Stockholms innerstad. En stor andel av befolkningen är både högutbildad och välavlönad, och det är få som är arbetslösa och/eller beroende av ekonomiskt bistånd. Folkmängden har ökat något under början av 2000-talet på grund av att det föddes fler barn samt som en följd av en ökad inflyttning till området. En femtedel av samtliga hushåll i området är barnfamiljer. Under den senaste tioårsperioden har andelen bostadsrätter ökat markant. Andelen lägenheter som ägs av allmännyttan ligger dock på en hög nivå i jämförelse med resten av innerstaden. Omkring 15 procent av befolkningen har utländsk bakgrund i bemärkelsen att de själva eller bägge deras föräldrar är födda utomlands. Majoriteten av dem som har utländsk bakgrund har sin härkomst i Norden, EU eller övriga Europa. Stadsdelsområdet är således i sin helhet förhållandevis homogent ur ett socioekonomiskt och etniskt perspektiv. Skolan är omgiven av bostadsområden med olika struktur och av olika karaktär. Det finns dels ett förhållandevis stort bostadsområde med dyra bostadsrätter som i första hand har en välavlönad och mycket högutbildade befolkning, dels ett hyreshusområde med lägre socioekonomisk status. Dalaskolans upptagningsområde omfattar bägge områdena vilket innebär att skolan historiskt sett har haft en ganska heterogen elevsammansättning gällande elevernas sociala bakgrund.

Dalaskolan är en förhållandevis stor grundskola med en drygt 100-årig historia. För närvarande rymmer skolan sammanlagt cirka 900 elever från förskoleklass till årskurs nio. Både rektorn och skolans biträdande rektorer beskriver skolan som å ena sidan livfull och dynamisk, å andra sidan som väldigt stabil. Livfullheten och dynamiken har sin förklaring i att det är en stor skola med många elever och att skolan erbjuder ett flertal olika profiler inom idrott och estetiska ämnen. De olika profilerna har funnits under en längre tid och riktar sig till elever som vill satsa helhjärtat på sin idrott eller sin estetiska utövning. Profilklasserna attraherar elever från Stockholm med kranskommuner vilket innebär att skolan sedan länge är van vid ett geografiskt utspritt elevunderlag. Dalaskolans profilklasser har i större omfattning än skolans övriga klasser präglats av en etnisk mångfald. En av de biträdande rektorerna berättar:

I profilklasserna har andelen utländska elever alltid varit högre, det är ofta mångkulturella klasser. Det finns inte samma problematik i de mångkulturella profilklasserna. Det är ett mer positivt och aktivt val de gör. De testas in för att se om de har möjlighet att klara det. Det är ett mycket större familjeåtagande. De tränar kanske fem dagar i veckan. Enstaka elever läser svenska som andraspråk. De eleverna klarar svenskan bättre. Det är väldigt duktiga klasser som man nästan slogs om att få ha som lärare... Det finns en hög ambition hos eleverna. Om det inte går bra slutar de i regel. Det är ett annorlunda invandrarinslag.

Som citatet ovan visar innebär Dalaskolans satsning på profiler att dessa specialklasser många gånger lockar till sig ambitiösa elever, som inte bara satsar på sin särskilda profil utan på skolan i allmänhet. Den biträdande rektorn menar att den etniska mångfald som kännetecknar profilklasserna kan kopplas samman med ett positivt val och ses som ett uttryck för föräldraengagemang och höga ambitioner hos eleverna själva. Formuleringen att det inte råder ”samma problematik i de mångkulturella profilklasserna” antyder att den existerande etniska mångfalden i skolans övriga klasser är förknippad med andra svårigheter. Jag kommer att återvända till detta lite längre fram i kapitlet.

Det andra kännetecknet som representanterna för Dalaskolans ledningsgrupp lyfter fram i sina beskrivningar av skolan är stabilitet. Skolans rektor refererar till skolan som en ”borg” vilket utöver att vara en rent arkitekturisk metafor även är ett uttryck för upplevelsen av en stabil och kontinuerlig verksamhet. De biträdande rektorerna beskriver skolbyggnaden som stor och lite ålderdomlig, och hur verksamheten präglas av att skolan har en stadig och kompetent personalgrupp. En annan aspekt som lyfts fram är att elevunderlaget i stor utsträckning har bott i närområdet och att skolan därmed haft en stadig lokal förankring, undantaget de elever som sökt sig till någon av skolans profilklasser. En av de biträdande rektorerna uttrycker det så här:

Många av de elever som bor i närområdet börjar redan i förskoleklassen och fortsätter sedan av bara farten. Av de elever som kommer till kommer några på grund av våra profiler, några från andra stadsdelar.

Skolan har även ett inflöde av elever som inte söker sig till någon av profiler. Denna utveckling har blivit allt mer framträdande sedan början av 2000-talet. Dalaskolan har kommit att bli den skola i stadsdelsområdet som tar emot flest elever från andra delar av Stockholm. Eleverna kommer många gånger från ytterstadens socialt utsatta områden. Denna utveckling har resulterat i att elevsammansättningen på skolan blivit mer heterogen, både utifrån ett socioekonomiskt och utifrån ett etniskt perspektiv.

Dalaskolan har de senaste åren även märkt av ett visst utflöde av elever. Företrädesvis handlar detta om förskoleelever som bor inom skolans upptagningsområde men som väljer andra skolalternativ när det är dags för dem att söka till förskoleklass. Den biträdande rektor som arbetar med frågor rörande de lägre årskurserna tar som exempel upp situationen med en närliggande småskalig friskola. Många föräldrar som bor i närområdet ställer sina barn i kö till den friskolan väldigt tidigt, ibland till och med när barnen är alldeles nyfödda. Om de sedan inför skolstart erbjuds en plats på den friskolan tackar de i regel ja. Dalaskolans storlek, både avseende den stora ålderdomliga skolbyggnaden och det förhållandevis stora elevantalet, kan enligt den biträdande rektorns erfarenheter verka avskräckande för de små barnen och deras föräldrar. Under intervjuerna med skolledarna framkommer dock en annan fundering förknippad med att elever från det egna upptagningsområdet i

högre grad börjat söka sig till andra skolor. Det handlar om ”det här inflödet av elever från förorten” och den ökade socioekonomiska och etniska mångfalden på Dalaskolan. Skolledningen berättar att flera föräldrar på Dalaskolan har framfört att de upplever att inflödet av elever som inte har med skolans profiler att göra har påverkat skolutvecklingen på ett negativt sätt. Att ”fler elever saknar förankring i närområdet” uppfattas av föräldrarna som ett steg i fel riktning. Jag citerar en av de biträdande rektorerna:

De ”svenska” föräldrarna har inte reagerat öppet, men det är en fundering vi har. Om barnen från stadsdelen, särskilt de lite dyrare områdena, så att säga kommer att rösta med fötterna och gå till andra skolor.

Erikskolan och Marielundskolan

Det stadsdelsområde där Erikskolan och Marielundskolan ligger är ett av de socioekonomiskt starkaste i Stockholm. Den genomsnittliga årsinkomsten är högre än för Stockholm som helhet och andelen av befolkningen som har eftergymnasial utbildning är markant större än genomsnittet. Omkring 15 procent av befolkningen har utländsk bakgrund, i bemärkelsen att de själva eller bägge deras föräldrar är födda utomlands. Området framstår som homogent utifrån både ett socioekonomiskt och ett etniskt perspektiv. Inom stadsdelsområdet finns dock bostadsområden av väldigt olika karaktär som uppvisar olika socioekonomiska strukturer. Det finns både äldre bostadsområden där befolkningen i vissa fall har levt flera generationer, och områden som nästan helt präglas av nybyggnation. Det finns även områden där de flesta lägenheter är små och förhållandevis billiga, medan en del andra områden uteslutande har väldigt dyra lägenheter. Flera områden har en mycket hög socioekonomisk status, andra en märkbart lägre.

Erikskolan och Marielundskolan ligger i varsin stadsdel. Erikskolan ligger i en stadsdel som kännetecknas av en äldre bebyggelse, goda kommunikationer samt en blandning av bostäder, affärer och restauranger. I stadsdelen Marielund, där Marielundskolan är belägen, finns det betydligt färre bostäder och färre kommunikationsmöjligheter. Det finns en hel del olika slags företag i skolans närområde, men få affärer och restauranger. Marielunds befolkning har i stor utsträckning lägre inkomster i jämförelse med stadsdelsområdet i övrigt. Det är fler som är öppet arbetslösa och en mindre andel än genomsnittet har eftergymnasial utbildning. Andelen av befolkningen som har utländsk bakgrund är också högre. Det är även en större andel i området kring Marielundskolan som har sitt ursprung i länder i Afrika och region Asien. Stadsdelsområdet präglas således av en intern differentiering. Trots att det i sin helhet är ett av de socioekonomiskt starkaste i Stockholm kännetecknas det likväl i viss utsträckning av en socioekonomisk och etnisk segregation.

Den skolenhet i det aktuella stadsdelsområdet som tar emot allra flest elever från andra delar av Stockholm är Erikskolan och Marielundskolan. Erik-

skolan har närmare 500 elever i skolåren F-5 och Marielundskolan har cirka 300 elever i skolåren 6-9. De båda skolorna utgör en skolenhet, men är geografiskt åtskilda och belägna i varsin stadsdel. I min intervju med tjänstemannen som ansvarar för barn-, ungdoms- och utbildningsfrågor i stadsdelsområdet, samt i de inledande intervjuerna med enhetens skolledningsgrupp, framkommer att de båda skolorna har väldigt skilda historier och att sammanförandet av dem till en skolenhet inte var helt friktionsfritt. Rektorn berättar att många föräldrar som är bosatta i stadsdelsområdet söker sig till Erikskolan då de "känner av närhetsprincipen". Skolan har ett gott rykte i närområdet och en stabil lärarkår, och hennes bild är att många föräldrar i området har uppfattningen att barnen får en bra utbildning där. Marielundskolan, å andra sidan, har inte samma historiska traditioner utan startades för ett par år sedan.

Av skolornas interna dokument i form av verksamhetsberättelser, kvalitetsredovisningar, arbetsplaner och skolinspektionsrapporter framgår att skolenheten tidigare bestod av Erikskolan och en annan skola, Gullrisskolan, och erbjöd undervisning för skolår F-6. I samband med en omorganisering inom stadsdelsområdet för ett antal år sedan övergick Gullrisskolan till en annan skolenhet, Stockholmsskolan, som erbjöd undervisning upp till och med skolår 9. Omorganiseringen resulterade i att skolenheten Erikskolan fick ett minskat elevunderlag. I samma veva beslutades det att en ny skola, Marielundskolan, för skolår 7-9 skulle startas i stadsdelsområdet. Den kom att bilda en skolenhet tillsammans med Erikskolan. För att under en övergångsperiod göra skolsituationen så bra som möjligt på den nystartade Marielundskolan började inte bara tre klasser med skolår 7 den första höstterminen, utan även tre klasser med skolår 6. Marielundskolan blev därför en 6-9 skola. Denna omfördelning inom skolenheten öppnade upp för ett ökat intag av elever vilket var nödvändigt för att få den nya skolenhetens ekonomi i balans.

Såväl enhetens rektor som den ansvariga tjänstemannen på stadsdelsområdesnivå beskriver hur Marielundskolans startperiod präglades av svårigheter och turbulens. Det framkommer även i verksamhetsberättelserna från de aktuella läsåren. Utöver att omorganisationen gav upphov till ett stort ekonomiskt underskott så resulterade beslutet om den geografiska placeringen av den nya skolan i högljudda protester från föräldrar i området. Marielund upplevdes som väldigt olämpligt av många föräldrar som hellre hade sett att den nya skolan lokaliserades mer centralt i stadsdelsområdet. Missnöjet resulterade i att en betydande andel av föräldrarna till de elever som stod inför att flyttas över från Erikskolan till Marielundskolan fattade beslutet att lämna skolenheten och söka sig till alternativa skolor. Detta har även kommit att påverka skolans vidare utveckling i stor omfattning. Sedan Marielundskolan grundades har den varit beroende av att elever bosatta i andra delar av Stockholm söker sig dit, då en betydande andel föräldrar till elever bosatta inom stadsdelsområdet "väljer bort Marielundskolan" som den biträdande rektorn uttrycker det. Även tjänstemannen tar upp detta:

Den [föräldraopinionen] medförde att en hel del föräldrar valde att gå till andra skolor i andra stadsdelar. Och för att överhuvudtaget få ekonomi på den här skolan har vi ju under årens lopp varit tvungna att gå ut till andra stadsdelar. Det har varit olyckligt att vissa föräldrar i stadsdelsområdet har valt bort skolan... Det här är något som har påverkat skolan.

Jag frågar om de har märkt av några reaktioner angående att de aktivt försöker fylla Marielundskolans tomma bänkar med elever från andra stadsdelsområden. Tjänstemannen berättar:

Ibland kan jag höra det lite grand från ytterstadsstadsdelarna. ”Ni tar våra starka elever! Det är dom vi behöver ha kvar!” Jag vet inte hur pass allvarligt det är. Men visst kommer kommentarerna ibland.

Alternativet till att ta emot elever från andra stadsdelar skulle enligt tjänstemannen vara att ”lägga halva Marielundskolan i malpåse” tills nybyggnationen i stadsdelsområdet blir klar. Denna beräknas innebära en ökning av antalet elever som bor inom skolenhetens administrativa upptagningsområde, och förhoppningsvis även leda till att fler elever söker sig till både Erikskolan och Marielundskolan. Situationen för Erikskolan har sett annorlunda ut. Tjänstemannen beskriver det på följande sätt:

För Erikskolan som ju är en gammal skola som har funnits länge så tror jag att det inneburit att de har kunnat fylla på med barn utifrån när man har haft platser lediga. Lite gräddes på moset så där. Och där har integrationen fungerat väldigt bra just därför att det inte har behövts, eller krävts, att man fyller på med barn utifrån, utan att man har platser lediga.

Det finns vad skolenhetens rektor kallar för ett ”glapp” mellan Erikskolan och Marielundskolan. Många elever söker sig till andra skolor i övergången mellan skolår 5 och 6, som också innebär en övergång mellan Erikskolan och Marielundskolan samt en geografisk förflyttning i stadsdelsområdet. Precis som i fallet med Dalaskolan finns dock en uttalad fundering från skolledningsgruppens sida kring att elevutflödet även kan ha en koppling till inflödet av elever från Stockholms socialt utsatta förorter.

Valfrihet, konkurrens och skolornas strategier

Valfrihets- och friskolereformen har fått ett stort genomslag i de stadsdelsområden där Dalaskolan respektive Erikskolan och Marielundskolan ligger både avseende omfattningen av skolvalfrihetens nyttjande och avseende själva utbudet. Andelen elever bosatta i stadsdelsområdena som går i skolor i andra områden respektive i friskolor har stadigt ökat sedan reformens genomförande i början av 90-talet. Under denna tidsperiod har det även skett en dramatisk ökning i antalet friskolor som etablerar sig i områdena. Det har

även blivit vanligt att kommunala grundskolor utvecklar olika slags inriktningar eller använder sig av alternativa pedagogiska modeller för att profilera sig.

Dalaskolan ligger i ett stadsdelsområde där många föräldrar är resursstarka i bemärkelsen att de är högutbildade, välavlönade och är välinformerade om skolvalets möjligheter samt om de skolalternativ som finns till hands. Det samma gäller Erikskolan och Marielundsskolan. För att knyta an till Stephen Ball och hans kollegors analyser av skolvalfrihetens nyttjande kan dessa föräldrar i allmänhet kategoriseras som privilegierade och skickliga väljare (se t.ex. Ball 2006a; Ball m.fl. 1995; Gewirtz m.fl. 1993, 1995). Såväl de intervjuade tjänstemännen som skolornas rektorer och biträdande rektorer betecknar områdets föräldrar som ”starka”. Föräldrarna har många gånger en tydlig bild av vad de vill ha, och de väljer därefter. Och får de inte det som de vill ha, så ”väljer de med fötterna”. Den tjänsteman som ansvarar för barn- och utbildningsfrågor i stadsdelsområdet där Erikskolan och Marielundsskolan ligger beskriver det så här:

Det bor många väldigt resursstarka föräldrar här som har vetat vad de har velat för något... Det har ju varit en viktig fråga, att välja med fötterna, att ta med sig sin peng och gå någon annanstans.

Dalaskolans rektor beskriver hur skolan har en stark lokal förankring vilket resulterat i att det å ena sidan finns en lojalitet gentemot skolan. Många föräldrar anser att det är en självklarhet att välja Dalaskolan. Det är inte ovanligt att de själva, eller deras vänner, har gått på skolan tidigare. Å andra sidan är den resursstarka föräldragruppen, som rektorn väljer att uttrycka det, ”lättfotad” i bemärkelsen att de söker upp olika skolalternativ som verkar intressanta och sätter sina barn i kö, och sedan väljer det alternativ som framstår som bäst. En av skolans biträdande rektorer berättar:

Är det 80 sexåringar så har jag ingen aning om hur många av dem som kommer att söka till mig. Därför att det finns så otroligt mycket andra skolor. Och det är ju inte bara alla dessa privata utan det är ju även alla andra kommunala med olika profiler...

En liknande frustration uttrycks av skolledningsgruppen på Erikskolan och Marielundsskolan som beskriver att det är väldigt svårt för dem att planera eftersom de inte vet hur många elever de har. De uttrycker en uppgivenhet inför den makt de upplever att föräldrarna har till följd av möjligheten att ”välja och vraka” bland olika alternativ och att helt enkelt byta skola om de inte är nöjda med verksamheten.

Det finns ett stort antal grundskolor i bägge stadsdelsområdena. Många av skolorna, både kommunala och fristående, har utvecklat särskilda profiler och det finns exempelvis skolor som erbjuder språkliga, konfessionella, idrottsliga, estetiska samt mer allmänna inriktningar. Genomgående uppfattas

den ökade konkurrensen som något i grund och botten positivt. En ökad konkurrens innebär att *alla* måste skärpa sig och bli bättre, vilket i slutändan *alla* tjänar på. Dock framkommer det att det finns aspekter av den ökade konkurrensen som upplevs som problematiska. Det gäller både den ökade etableringen av friskolor och om konkurrensen mellan olika kommunala skolor. Tjänstemannen som ansvarar för barn-, ungdoms- och utbildningsfrågor i stadsdelsområdet där Dalaskolan ligger beskriver friskoleetableringen i området som ”lavinartad” och uppskattar att omkring hälften av områdets elever söker sig till friskolor. ”Lavinen” avser den påtagliga ökningen fristående förskolor och grundskolor sedan början av 2000-talet. Denna friskoleexpansion var inte avgränsad till enbart detta stadsdelsområde utan något som påverkade hela Stockholm, och den sammanföll dessutom med minskade elevkullar vilket resulterade i en situation där allt fler skolor konkurrerade om allt färre elever (Bunar 2009). Denna utveckling innebar dels att antalet aktörer på den lokala skolmarknaden ökade markant, dels att det faktiska antalet elever som sökte sig till de fristående förskole- och skolalternativen ökade markant. En av de biträdande rektorerna talar om att det skett en överetablering av skolor i stadsdelsområdet:

Överetableringen beror på uppstartandet av friskolor, plus att det är ganska många skolor här i området. Flera skolor har startat med högstadium vilket de inte hade tidigare. Och de ska ju ta sina elever någonstans ifrån.

Detta indikerar att det även finns en viss konkurrens mellan de kommunala skolorna. Tjänstemannen berättar:

Lite konkurrensförhållande blir det ju mellan våra kommunala också. De ligger så pass tätt. Man kan faktiskt gå i vilken som helst. Det är nära mellan skolorna. Det är inte längre än att man kan gå mellan alla skolorna.

Det generella problemet är att det finns fler platser i områdets skolor än vad det finns elever. För Dalaskolans del har detta inneburit att de känt sig tvungna att öppna för ett intag av elever från andra stadsdelsområden för att fylla sina tomma bänkar. Skolans rektor berättar att de börjat ”värva elever” men att många platser även fylls av elever som på eget initiativ söker sig till skolan från ytterstaden. Rektorn beskriver hur de också satsat på att utveckla skolans olika profiler som en strategi för att stärka den egna positionen på utbildningsfältet både i förhållande till friskolor och till andra kommunala skolor i närområdet.

När det gäller det stadsdelsområde där Erikskolan och Marielundskolan ligger framstår situationen som liknande på flera sätt. Flera kommunala grundskolor i området har utvecklat profiler för att bemöta den ökade konkurrensen och stärka sina egna positioner. Dock har inte Erikskolan och Marielundskolan gått den vägen. Både den ansvariga tjänstemannen på stadsdelsområdesnivå och representanter från skolledningsgruppen menar att

detta kan vara en förklaring till de svårigheter som skolenheten brottas med gällande att locka till sig, och behålla, elever. Tjänstemannen menar att den lokala skolmarknaden, trots det stora utbudet av kommunala och fristående skolor och mångfalden av profiler, inte är präglad av konkurrens i någon högre grad. Flera av områdets skolor samverkar gällande praktiska och ekonomiska frågor. Exempelvis delar skolorna på vissa lokaler, organiserar gemensam fritidsverksamhet på sommaren, samordnar matleveranser, städning och sophantering. En förklaring till att konkurrensen inte är så framträdande inom stadsdelsområdet kan finnas att hämta just i mångfalden av särskilda profiler. Tjänstemannen beskriver:

Skolorna finns ju genom de profiler de har... Det finns ju inga barn på den kommunala skolan Gulrisskolan som egentligen skulle vilja gå på någon av de språkligt inriktade grundskolorna, för de skulle redan gå där i sådana fall. Likadant med Erikskolan som ligger nära en annan av de språkligt inriktade skolorna. De barn som vill ha det språkliga, de går där.

Dock berättar enhetens rektor och tjänstemannen att det förekommer en del konkurrens mellan Marielundskolan och en av de andra större kommunala skolorna i stadsdelsområdet, Stockholmsskolan. Tjänstemannen berättar:

Jag tror att det har varit lite olyckligt just när det gäller Marielundskolan. De har känt sig lite som "lillebror". Det var någon som sa någon gång att det skulle bli en B-skola och att Stockholmsskolan har så mycket mer resurser. Men så är det ju inte. Marielundskolan är ju hela tiden... Tittar man socioekonomiskt så är det ju den som vi får lägga mer pengar på, och vi gör också det... Jag kan inte se att det motsatsförhållandet finns i relation från Stockholmsskolan till Marielundskolan. Stockholmsskolan är så etablerad och säker i sig själv och vet vad de håller på med.

Det framstår som att det inte i första rummet är konkurrens mellan de fristående och de kommunala grundskolorna i stadsdelsområdet som är ett problem, utan den konkurrens som förekommer mellan Marielundskolan som befinner sig i en socioekonomiskt mer utsatt position, och den mer stabila Stockholmsskolan.

Den biträdande rektorn på Marielundskolan menar att den ökade konkurrensen har både för- och nackdelar, men att det helt klart finns en baksida som i hög grad kommit att påverka den egna verksamheten.

Vi är väldigt sårbara. Annars hade vi ju vetat vilka elever som skulle komma hit eftersom de tillhörde ett visst upptagningsområde. Men det fria skolvalet innebär ju att föräldrar är väldigt medvetna. Många skolor har ju särskilda profiler, och ibland nästan lurar elever... Jag menar, en elev som är jätteduktig på fotboll behöver ju inte gå i en skola med fotbollsprofil om eleven redan tränar fem sex gånger i veckan. Det är väl det att intresset ska styra och det är väl en utmaning för oss att bli bättre då, för det blir ju en viss form av konkurrens mellan skolor. På ett sätt kräver det ju att vi blir tydligare, att vi blir

bättre på det vi gör. På det sättet är det ju positivt. Men samtidigt så skapar det att vi lägger mycket kraft vid marknadsföring. Det blir mycket business. Och så är det ju för att vara krass. Varje elev kommer ju hit med ett antal kronor på huvudet. Samtidigt ibland så kostar det ju mer än det smakar om man får in elever som har väldigt mycket behov av stöd och hjälp.

Detta citat illustrerar på ett tydligt sätt det dilemma som Marielundskolan står inför. Skolvalfriheten, och den ökade konkurrenssituationen, har inneburit att de från skolans sida har behövt bli bättre på att marknadsföra sig. Nackdelen är att det, som han uttrycker det, blivit ”mycket business” och att varje elev läggs in en slags ekonomisk kalkyl. Hur mycket pengar får skolan om den tar emot eleven vägs mot hur mycket eleven antas kosta skolan med utgångspunkt i elevens bakgrund, studieprestationer och eventuella behov av extra resurser. I intervjuerna med skolornas rektorer och biträdande rektorer anar jag en frustration gällande hur den ökade konkurrenssituationen lett till att det inte är den faktiska verksamheten som avgör om en skola uppfattas som bra eller inte av föräldrar och elever, utan andra saker. Det kan t.ex. handla om just möjligheten för elever att få hålla på med något specifikt fritidsintresse även under skoltid, om skolornas elevunderlag, sociala status och rykte.

En förändrad elevsammansättning

Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan påverkas följaktligen i betydande omfattning av den ökade konkurrensen mellan olika skolaktörer på utbildningsfältet. Den aspekt av den pågående utvecklingen som beskrivs här i särklass störst betydelse är in- och utflödet av elever. Dessa elevflöden har resulterat i att elevsammansättningen på skolorna förändrats på ett påtagligt sätt de senaste tio åren. Den skolinspektion som genomfördes på Dalaskolan höstterminen år 2004 visade att andelen elever med utländsk bakgrund hade ökat de senaste åren och att denna elevkategori utgjorde ungefär en tredjedel av eleverna i de lägre skolåren vid inspektionstillfället. Rapporten visar även att skolans elever inte bor inom skolans upptagningsområde i samma utsträckning som tidigare utan att en betydande andel av elevunderlaget bor i andra delar av Stockholm, varav många i socialt utsatta förorter. Denna förändring har resulterat i att fyra av tio elever bor utanför skolans upptagningsområde och två av tio elever är födda utomlands eller har minst en förälder som är det. Den etniska mångfalden på skolan har ökat markant och ungefär en fjärdedel av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Sammanlagt finns det närmare 40 olika språk representerade på skolan.

I de enskilda klasserna kan antalet elever som inte bor i skolans närområde variera mellan någon enstaka till drygt hälften. I profilklasserna kan det i en del fall vara upp till 80 procent som bor i andra delar av Stockholm eller i andra kommuner. Många av de elever som bor i andra stadsdelsområden

eller kommuner har utländsk bakgrund och ett annat modersmål. Detta är särskilt märkbart bland de äldre eleverna. En av skolans biträdande rektorer berättar:

Det man ser med blotta ögat är att det är fler elever med utländsk bakgrund. De är fler i varje klass nu. Tidigare var de inte så många och då smälte de in och blev ”svenskar”. De integrerades. Nu är de fler och skapar lite mer egna grupper och identiteter, och om de har en viss attityd kan de även få med sig de ”svenska” eleverna. Det kan man märka i klasserna, i korridoren, i matsalen. Dessa former av grupperingar ser man mest på högstadiet, det förekommer inte mycket i de lägre årskurserna. Det är också i de äldre årskurserna som de reser mest. Men det är inte enbart i de högre klasserna som det har ökat, utan det finns även väldigt många i ettorna nu, med annan bakgrund än den svenska.

Utvecklingen mot en mer framträdande social och etnisk mångfald har enligt skolledningsgruppen påverkat det sociala klimatet på skolan. När andelen var mindre ”smälte eleverna utifrån in” medan det nu bildas olika grupperingar som utmärker sig med sin attityd, hur de pratar och hur de klär sig. Detta kommer att diskuteras mer ingående i avsnittet om lärares erfarenheter längre fram i kapitlet, samt i kapitel 7 som behandlar skolornas interna relationsarenor. Skolledningsgruppen påvisar hur det finns en påtaglig skillnad mellan Dalaskolans profilklasser och vanliga klasser när det gäller vilken betydelse den ökade mångfalden fått. Skolans rektor berättar:

Nu är det fler med invandrabakgrund i vår skola än vad det var för ett par år sedan. Vilken är orsaken? Vi har de här profilerna och där är det företrädesvis människor med en annan bakgrund än svensk som söker sig till sådana specialinriktningar. Tidigt var det fler med invandrabakgrund i profilklasserna än i de vanliga klasserna... Jag har gjort en ”mellan tummen och pekfingeret undersökning” och det är företrädesvis många från öststaterna som väljer de idrottsliga och estetiska profilerna. De har en mycket stark tradition där. Vi har också en hel del från socialt utsatta förorter och de styrs mer av språkliga intressen.

De elever som söker sig till någon av Dalaskolans profilklasser baserar enligt skolledningen många gånger sitt val på det faktum att skolan erbjuder just den profil som de är intresserade av. En av de biträdande rektorerna beskriver att många av profilleverna är överambitiösa och hårt pressade hemifrån. I profilklasserna beskrivs det sällan förekomma ordningsproblem eller svårigheter för elever med annat modersmål än svenska att tillgodogöra sig undervisningen, tvärtom. De elever från de socialt utsatta förorterna som söker sig till de vanliga klasserna uppfattas dock ha andra motiv och andra förutsättningar. Där upplevs det företrädesvis handla om språk och att vara i kontakt med ”svenskar”. Skolans rektor berättar:

Deras barn ska få komma in i det svenska samhället, deras barn ska få lära sig svenska, umgås med svenskar och få svenska kamrater. De kommer företrädesvis från ställen där man inte har svenska kamrater, där inga svenskar bor. Det allra bästa hade varit att flytta hit, men det är inte alldeles lätt att göra det. Då får man brottas med att man är här på dagarna, men att på kvällarna då åker man hem. Det kan vara svårt!

En av de biträdande rektorerna uttrycker det som att det är en ”annan samhällsklass invandrare” som söker sig till profilklasserna, vilket också uppfattas reflekteras i det sociala klimatet i klassrummen och i elevernas skolresultat.

Elevsammansättningen på Erikskolan och Marielundskolan har även den förändrats påtagligt sedan slutet på 1990-talet. Efter år 2000 blev det ökande antalet elever med ett annat modersmål än svenska och andelen elever som bodde i socialt utsatta ytterstadsområden uppmärksammat i enhetens verksamhetsberättelser och andra interna dokument. En skolinspektion från höstterminen 2003 påvisade att andelen ”elever med invandrabakgrund” hade ökat märkbart de senaste åren och att ungefär en tredjedel av hade ett annat modersmål än svenska. Rapporten redogör vidare för att skolenheten tog emot en stor andel elever från socialt utsatta förortsområden. I kvalitetsredovisningen från läsåret 2002/2003 formuleras det uttryckligen som ett utvecklingsområde som skolenheten måste arbeta med i ökad utsträckning. Där står att läsa att det är av stor betydelse särskilt för Marielundskolan vars elevunderlag till en drygt en tredjedel är bosatt i socialt utsatta förortsområden. En granskning av Marielundselevernas skolresultat visade att många elever på skolan behövde förbättra sina kunskaper i svenska alternativt svenska som andraspråk. En viktig förklaring till detta som lyftes fram i kvalitetsredovisningen var just den ökade andelen elever med ett annat modersmål än svenska och elever som hade bristfälliga kunskaper i svenska när de började på Marielundskolan.

Enligt den biträdande rektorn på Marielundskolan är elevunderlaget en viktig del av vad som kännetecknar skolan. Han säger:

Det är en spännande skola när det handlar om elevunderlaget också eftersom det är 75 – 25 som har en innerstadsbakgrund, och några som kommer utifrån. Alla kommer ju inte från de socialt utsatta områdena, men många kommer ju därifrån. Och det här mötet mellan två olika kulturer är ju väldigt spännande, och hanteringen av det är inte helt enkel. Skolan är väldigt sårbar, vi är väldigt beroende av våra elever.

Denna utveckling har resulterat i en ökad social och etnisk heterogenitet på skolenheten. Vid den tidpunkt när jag inledde mitt fältarbete erbjöd enheten modersmålsundervisning i omkring 25 språk och drygt en femtedel av skolans elever deltog regelbundet i denna verksamhet. Den biträdande rektorn berättar att det har uppstått något av en ”kulturkrock” när skolans tidigare mer homogena skolmiljö möter elever med andra förutsättningar från de

socialt utsatta förörterna. Han berättar att det är svårt att hitta en balans mellan de så kallade ”svenska eleverna” och ”eleverna utifrån”.

Det räcker med att tio elever från Erikskolan väljer en annan skola så måste vi plocka in fler elever utifrån och det gör då att skolan kanske får en slagsida, och då försvinner de så kallade svenska eleverna och då måste vi ta in ännu fler elever utifrån som då kanske har invandrabakgrund och då... Ja, det gäller att ha en balans. Och vara så pass duktiga att vi behåller våra svenska elever. Eller framför allt, att de väljer den här skolan!

Skolledningen beskriver hur det är en utmaning för dem att å ena sidan hålla enhetens budget i balans, å den andra att hitta den rätta avvägningen mellan andelen elever som bor i innerstaden och/eller har svensk bakgrund och dem som bor i de socialt utsatta förortsområdena och/eller har utländsk bakgrund. Detta då de har märkt en tendens att eleverna som bor inom enhetens upp-tagningsområde söker sig bort från skolan när andelen elever som bor i socialt utsatta ytterstadsområden ökar.

Påverkan på organisation och verksamhet

De intervjuade skolledarna beskriver situationen med alla skolbytande elever som ”turbulent” och ”kaotisk” och hur skolornas organisation och verksamhet i mycket hög grad påverkas av detta. Situationen beskrivs som värst vid terminsstart. Ett citat hämtat från en intervju med rektorn för Erikskolan och Marielundskolan kan illustrera detta:

Men vet ju inte vilka elever man har! Det dröjer flera veckor innan man vet vilka elever man egentligen har. De börjar och slutar och byter skolor... Så det är väldigt stökigt i början här!

Utöver osäkerheten gällande hur många elever som kommer att dyka upp vid skolstart så påvisar detta citat att det även gäller *vilka* elever det är som faktiskt kommer att börja. Rektorn berättar att det är vanligt att föräldrar inte meddelar skolan i god tid om att ett skolbyte är på gång och att dessa beslut fattas väldigt snabbt. En dag kan ett antal föräldrar höra av sig och fråga om det finns plats för deras barn att omgående börja på skolan. På samma sätt kan ett par elever i en klass försvinna från en dag till en annan. Denna dubbla ovisshet gör det väldigt svårt för skolledningen att anpassa skolans organisation exempelvis avseende personalgruppens storlek och kompetens, att planera långsiktigt angående exempelvis budgetfrågor, och inte minst för lärarna att planera och förbereda den pedagogiska verksamheten. Det kan t.ex. handla om huruvida det behövs anställas elevassistenter, hur många av skolans elever som kommer att behöva läsa svenska som andraspråk och/eller ha tillgång till studiehjälpning på sitt modersmål, eller vilken typ

av läromedel som ska beställas. Dalaskolan brottas med en liknande problematik.

Ett problem som tas upp av rektorerna och de biträdande rektorerna på de tre skolorna är att överlämningsinformationen de får från de skolor där skolbyttande eleverna tidigare gått är bristfällig. Jag citerar rektorn för Erikskolan och Marielundskolan igen:

Man känner ju inte riktigt till nya elever... Man har ju den här kopplingen att man vill ha information från den gamla skolan men det är ju inte givet att man får det. Hur har eleven klarat sina nationella prov? Har det behövts extra stöd? Det var mer information så tidigare, då det bara var enstaka elever. Så man har ju väldigt lite när de kommer. Och det stör ju lite för eleven kan ju behöva jättemycket hjälp och vi får ibland inga extra resurser från den stadsdel där de kommer ifrån. Vi vet inget om dom!

Detta innebär ytterligare svårigheter för skolorna och de enskilda lärarna att planera och ta emot de nya eleverna på ett bra sätt. Rektorn berättar att det många gånger kan ta lång tid att upptäcka vilka elever som har, vad hon betecknar som, ”språkliga problem” då barnen vanligen utvecklar strategier för att dölja att de inte förstår. De lärare på skolorna som arbetar med undervisningen i svenska som andraspråk bekräftar denna bild och berättar att både de yngre och de äldre eleverna utvecklar olika tekniker för att hantera sina språkliga brister. Rektorn berättar att språkkunskaperna ibland är så bristfälliga hos eleverna att det egentligen inte räcker med undervisning i svenska som andraspråk. Den biträdande rektorn på Erikskolan berättar att en del av barnen kommer utan vare sig tillräckliga kunskaper i sitt modersmål eller i svenska:

Och då är frågan vad man gör med de här eleverna? Den diskussionen är vi ju inne i idag. Man kan ju inte göra speciellt mycket. Många av lärarna känner sig maktlösa. De vet inte hur de ska arbeta. Lärarna i svenska som andraspråk vet inte heller hur de ska arbeta!... Vi famlar lite och vill jättegärna ha hjälp med hur man ska arbeta med de språklösa barnen. För de blir fler och fler!

En av Dalaskolans biträdande rektorer beskriver problematiken så här:

Flera inresande elever har svårt att tillgodogöra sig undervisningen, och man misstänker att det har med bristande språkkunskaper att göra. De har inte svenskan och de har inte sitt språk heller, ordentligt!

Dalaskolans rektor beskriver hur eleverna, och deras föräldrar, många gånger inte är medvetna om vilka brister och luckor de har gällande svenska språket men att det blir väldigt tydligt när de kommer till Dalaskolan. Jag citerar rektorn:

Går man i en invandrartät skola och talar flytande svenska, som man ju gör om man är svensk, så innebär ju det inte att man får högt betyg när man kommer hit där alla gör det. Men sitter man i en förort och det är 80 procent som *inte* gör det då får man ju jättehöga betyg utan att göra någonting. När de kommer hit får de ju problem. Och hur löser de det när de måste börja kämpa? Jo, då blir dom ofta utåtagerande och störande. Och det måste vi jobba med.

Den ekonomiska aspekten av de upplevda svårigheterna har att göra med det resursfördelningssystem inom grundskoleväsendet som gällde vid tiden för fältarbetets genomförande. Kortfattat beskrivet utgick systemet från att elever inskrivna i skolor belägna inom olika stadsdelområden antogs kosta olika mycket. Skolor i stadsdelområden som bedömdes ha ett större behov av ekonomiskt stöd fick mer ekonomiska resurser. Detta innebär att skolor i socialt utsatta områden tilldelades mer resurser då deras elever generellt sett har större behov av exempelvis undervisning i svenska som andraspråk och andra stödåtgärder. Resursfördelningssystemet baserades på schablonbelopp som tilldelas skolorna per inskriven elev, oavsett i vilket stadsdelområde eleverna bodde. Detta betyder att en elev bosatt i ett socialt utsatt förortsområde som är inskriven exempelvis på Marielundskolan beräknas kosta skolan lika mycket som en elev boende i skolans närområde. Om det sedan visar sig att eleven har behov av extra resurser är förfaringssättet så att Marielundskolan får begära extra medel av stadsdelområdet där eleven bor. Dalaskolan befinner sig ofta i samma situation och berättar att det inte är lätt att få de extra resurserna från områdena där eleverna bor. ”Därför brukar det ofta vara nej”, berättar rektorn. Den krassa verklighet som Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan brottas med är att de känner sig tveksamma att ta emot elever med exempelvis mycket bristfälliga kunskaper i svenska. Den biträdande rektorn på Marielundskolan uttrycker sig så här:

Ibland så kostar det mer än det smakar om man får in elever som har väldigt mycket behov av stöd och hjälp. Då kräver ju det extra resurser och det får man ju inte riktigt utifrån det nya resursfördelningssystemet. Vi får ju inte riktigt tackning för det. De räknas som innerstadselever, fast de inte är det!

Inspektionsrapporten från år 2004 lyfter fram att Dalaskolan saknar strategier och kompetens att arbeta med svenska som andraspråk. Denna problematik beskrivs även i rapporten från den inspektion som genomfördes tre år tidigare. Där står att läsa att det från skolans sida finns brister i kunskapen om hur man känner igen svårigheter som kan vara typiska för elever med annat modersmål än svenska och hur undervisningen kan behöva anpassas för dessa elever. Det finns en klar medvetenhet om detta från skolledningens sida. Rektor berättar:

Nu måste vi utbilda hela personalen i svenska som andraspråk. Alla måste få en beredskap för hur vi kan bemöta det här. Vad kan man förvänta sig av dem

som inte kan språket? Vi tänker utbilda hela personalen för att bemöta den nya situationen.

Det framgår av såväl intervjumaterialet som de av skolans egna dokument som jag tagit del av att skolan genomfört ett flertal förändringar för att bemöta den nya verklighet den står inför. Dessa förändringar är till stor del av organisatorisk karaktär och har exempelvis resulterat i att det inom ramarna för skolans verksamhet utvecklats ett flertal olika profiler för att på så vis erbjuda föräldrar och elever ett flertal olika inriktningar att välja mellan inom Dalaskolans ram. Arbetet har inledningsvis inriktats på att anpassa och förändra skolans organisation och verksamhet för att på så vis upprätthålla intresset för skolan hos eleverna som tillhör skolans upptagningsområde. Nu står man inför den andra sidan av problematiken nämligen hur den ökade andelen elever utifrån, ofta med annat modersmål än svenska, ska integreras på ett bra sätt och ges bra förutsättningar för framtiden. Även på Eriksskolan och Marielundskolan har ett flertal insatser genomförts för att bemöta den nya situation som präglar skolenheten och dess verksamhet. Fortbildningsinsatserna har handlat om att utveckla personalens kompetens inom svenska som andraspråk, hanterandet av elever med behov av särskilt stöd, konflikt-hantering och samtalsmetodik. I arbetsplanen för detta läsår betonas vikten av att elever med behov av svenska som andraspråk verkligen uppmanas att delta i den undervisningen samt att även så kallad studiehandledning på modersmålet ska erbjudas vid behov.

Lärarnas erfarenheter, attityder och praktiker

Den beskrivna utvecklingen har påverkat lärarnas arbetssituation på olika sätt. Utdraget nedan ur mina fältanteckningar är hämtat från en konferens på Marielundskolan. Rektorn har bjudit in den tjänsteman inom stadsdelsområdet som har det huvudsakliga ansvaret för barn-, ungdoms- och utbildningsfrågor. Tanken är att tjänstemannen ska klargöra stadsdelsområdets officiella ståndpunkt och hur de tänker kring frågan om det påtagliga in- och utflödet av elever till skolenheten, men även att skolans personal ska få berätta om hur de upplever situationen.

Den fråga som står först på dagordningen är det in- och utflöde av elever som kommit att påverka skolan på flera sätt: organisatoriskt, pedagogiskt och socialt. Den tjänsteman som ansvarar för barn- och utbildningsfrågor i stadsdelsområdet är inbjuden. Tjänstemannen inleder med att säga att de från stadsdelens håll är väldigt imponerade av skolans jobb, vad de gör. Sett utifrån deras perspektiv är blandade elevgrupper en stor tillgång och de tror att de som söker sig därifrån är rädda. Denna rädsla är enligt tjänstemannen obefogad. "Vad förlorar barnen på att gå här?", frågar hon sig. En av lärarna räcker upp handen och frågar: "Men, ska vi ta emot fler elever utifrån, eller inte?" Tjänstemannen svarar att det ligger på skolan att hitta balansen. "Vi vill ju inte förlora de egna barnen, men även släppa in dem

utifrån.” Skolans rektor frågar ”Men hur får man med sig föräldrarna? De är inte nöjda.” Detta uttalande satte fart på diskussionen i personalgruppen. ”Föräldrar vill inte ha mångfald, därför söker de sig härifrån!”, säger en lärare. En annan frågar: ”Hur ska vi överleva tills fler barn kommer? Fylla på utifrån? Tar vi in fler är risken stor att vi förlorar ännu fler svenska elever.” Ytterligare en annan lärare säger: ”Vem sätter stopp? Om stadsdelsbarnen inte kommer hit måste vi ta in dem utifrån. Diskussionen fortsätter och återgår till temat om varför föräldrarna i närområdet söker sig från skolan. Flera av lärarna tar upp skolans dåliga rykte som en tänkbar förklaring. Andra orsaker som lyfts fram är skolans geografiska läge och hur lokalerna är utformade. Men den främsta förklaring som lärarna kan se är det förändrade elevunderlaget. En av lärarna som varit tyst under mötet räcker nu upp handen och säger: ”Alla som jobbar här vill inte heller ha mångfald. Hur ska vi då få föräldrarna att se det som positivt?”. En annan lärare fortsätter: ”Ett år utan elever utifrån skulle ta bort det dåliga ryktet, då skulle barnen från Erikskolan komma hit!”. Det blir väldigt oroligt i rummet och flera av de närvarande ur personalgruppen pratar i munnen på varandra. En av dem säger upprört: ”Vi kommer ju att bli en invandrarskola!”. Detta sista uttalande retar upp en annan av lärarna som med hög och arg röst svarar: ”Skit i Erikskolan och så gör vi en bra skola för de elever vi har!”.

Det uppstår snabbt en laddad stämning. Skolpersonalen är oroad över att allt fler elever inom enheten byter till andra skolor i och med övergången från Erikskolan till Marielundskolan. De senaste åren har utflödet även märkts av i samband med att skolan tar emot anmälningar till förskoleklasserna. Fler elever än tidigare som bor inom skolans administrativa upptagningsområde tackar nej. Personalgruppen är även oroad över hur den ökade mångfald som är en följd av elevinflödet från de socialt utsatta förorterna ska hanteras. I denna fråga framkommer tydliga meningsskiljaktigheter. Å ena sidan de som tycker att ”eleverna utifrån” och det förändrade elevunderlaget är problemet, å andra sidan de som tycker att problemet är bristande resurser och kompetens. Denna tudelning kännetecknar även stämningen i personalrummen på Erikskolan och Dalaskolan och finns underliggande i personalens erfarenheter, attityder och praktiker och återspeglas i deras relationer till varandra och till eleverna.

Frågan om den förändrade elevsammansättningen engagerar skolornas personal. Det handlar inte så mycket om huruvida den förändrade elevsammansättningen har kommit att påverka deras arbetssituation eller inte. Det som engagerar personalen är snarare frågan om *hur* denna påverkan ser ut, *varför* den ser ut som den gör och vad som *kan/bör* göras för att förbättra situationen. Är problemet antalet elever ”från förorten” respektive ”med invandrarbakgrund” så kan det som en av lärarna ovan föreslår åtgärdas genom att helt enkelt inte ta in fler elever som bor utanför närområdet. Om problemet istället anses vara, vilket andra kommentarer antyder, personalens egna och innerstadsföräldrarnas rädslor, fördomar och negativa inställning mot ökad mångfald så kräver det åtgärder som mer handlar om att förändra sociala och symboliska värdehierarkier kopplade till olika grupper i samhäl-

let (se även Fraser 1997; Runfors 2003). Den förändrade elevsammansättningen och dess konsekvenser diskuterades även mer informellt i lärarrummet och under rastpromenader. Följande utdrag ur mina fältanteckningar är hämtat från en av mina första dagar på Dalaskolan:

En av de första dagar som jag var på Dalaskolan i klass 2 så hade jag följt med barnen ut på förmiddagsrast. Vid den här tidpunkten kände jag inte barnen särskilt väl utan satt på en bänk och betraktade dem. En äldre kvinnlig lärare, Gunvor, kommer fram till mig och frågar om jag har tid en liten stund. Hon slår sig ner på bänken och berättar att hon arbetat länge på skolan och att upplever att den förändrats mycket de senaste åren. Gunvor beskriver hur hon lämnade Dalaskolan för att arbeta på en annan skola under ett par år. Den skolan låg i ett socialt utsatt förortsområde och en stor andel av skolans elever hade utländsk bakgrund, och många olika modersmål fanns representerade. För ett antal år sedan återvände hon till Dalaskolan. "Det är som två olika jobb" utbrister hon, "hur det var innan jag bytte arbetsplats, och hur det är nu när jag kom tillbaka!" Hon menar att Dalaskolan på många sätt numera kommit att bli väldigt lik den "förortsskola" där hon arbetade under de år hon vara borta. Likheten ligger dels i elevsammansättningen, dels i det sociala klimatet på skolan, dels i vad detta har för inverkan på den vardagliga verksamheten. Hon är förundrad över att utvecklingen har gått så snabbt och hennes samfall och ansiktsuttryck visar på att hon inte är helt positiv inför de förändringar som Dalaskolan genomgått.

Sekvensen visar på ett illustrativt sätt på den förändring som skolorna genomgått de senaste åren och hur denna process påverkat skolorna som organisationer, men även den vardagliga skolverksamheten. Utifrån Gunvors perspektiv har Dalaskolan blivit en "förortsskola", ett påtagligt negativt laddat epiteta som indikerar ett etniskt och kulturellt heterogent elevunderlag, ett socialt klimat i högre grad präglad av bråk och stök samt en tuffare arbetssituation. Resonemanget ligger väldigt nära det som läraren på Marielundsskolans konferens avsåg med konstaterandet att skolan höll på att bli en "invandrarskola". Detta illustrerar hur upplevelsen av "förorten" många gånger är sammanvävd med den sociala kategorin "invandrare" bland skolornas personal och hur de negativa associationer som förknippas med den ena överförs till den andra.

I det empiriska materialet framkommer tre huvudsakliga teman avseende vad den förändrade arbetssituationen innebär för lärarna och hur de förhåller sig till dessa förändringar: kunskapsspridning olika språknivåer och bristande "svenskhetskompetens", ett förändrat socialt klimat och försvarade relationer till hemmet.

Kunskapsspridning, språknivåer och "svenskhetskompetens"

Lärarna menar att den kunskapsspridning och de olikheter i språkbehärskning som skolklasser alltid uppvisar har blivit både större och fått större betydelse som en följd av den ökade sociala och etniska heterogeniteten. Detta

gäller både de lägre och de högre årskurserna. Klassrumsobservationerna visar även på påtagliga skillnader i kunskaper och språkliga nivåer. Följande är ett utdrag ur mina fältanteckningar från den första period som jag tillbringade i klass 3 på Erikskolan. Exemplet kan både illustrera både förekommande spridning inom klassen, och visa hur läraren Sandra förhåller sig till dessa skillnader.

Jag och Sandra går runt i klassen och småpratar med barnen. Varje måndag skriver eleverna om vad de har gjort under helgen och ritat bilder till. De får sedan läsa upp det som de har skrivit för resten av klassen och visa sina illustrationer. Sandra har tidigare berättat att det finns en väldigt stor kunskapspridning bland eleverna i klassen. Eleverna i klassen som "reser in till skolan från de invandrartäta förorterna" har enligt Sandra betydligt större svårigheter att skriva en mer avancerad text. Hon berättar att elevernas texter dessutom speglar en annan vardag, att de gör andra saker. Medan vi går runt i klassrummet visar hon på de skillnader mellan barnens arbete hon berättat om, både avseende innehåll och språk. Vi går först till Olle (en pojke med etniskt svensk bakgrund som bor i skolans närområde) som har ett mycket välutvecklat språk, läslig jämn handstil och en avancerad "vuxen" text och ett tydligt upplägg. Sandra visar hur han illustrerat sin text med mycket genomarbetade illustrationer, med bildtexter. Olle skriver om en utflykt som hans familj gjort till Skansen den gångna helgen. Lite längre bort sitter Aydin (en pojke med persisk bakgrund som bor i ett socialt utsatt bostadsområde i ytterstaden) som har stora svårigheter med sin dagbok. Han håller krampaktigt i sin penna och ser ut att ha svårt att skriva bokstäver över huvudetaget, orden flyter ihop och texten framstår som språkligt och innehållsligt torftig. Han har ritat en väldigt enkel teckning, med streckgubbar, som visar när han och hans lillebror spelar tv-spel.

Mot bakgrund av Olle och Aydin exemplifierar Sandra hur spridningen har både att göra med skillnader i behärskandet av svenska språket (exempelvis skriva små bokstäver, formulera en text med flera meningar, uttrycka en händelse med egna ord) och med skillnader i sociala vardagserfarenheter (exempelvis avseende vad man gör tillsammans i familjen, fritidsaktiviteter, boendeområdets karaktär). Sandra tycker det är svårt att planera och genomföra undervisningen i en klass med en sådan stor kunskapspridning och skilda sociala vardagserfarenheter bland eleverna. Det är å ena sidan viktigt att alla barn i klassen språkligt ska kunna förstå stoffet och kunna relatera till det så att ämnet blir greppbart och inte för abstrakt. Å andra sidan är det viktigt att stimulera de barn som "ligger långt fram" så att de inte "tappar sugen" samtidigt som hon ska fånga upp de elever som "det tar längre tid för".

Lärare som arbetar med äldre elever ger liknande beskrivningar av spridning och variation gällande elevernas språk, kunskaper och sociala vardagserfarenheter. De språkliga och kunskapsmässiga skillnader som finns i klasserna mellan elever med olika sociala och etniska bakgrunder beskrivs som påtagliga. "Eleverna utifrån" eller "förortseleverna", vilket i de flesta fall är elever med utländsk bakgrund och ett annat modersmål än svenska, får enligt lärarna stora svårigheter då de i större utsträckning förväntas kunna tillgodogöra sig lärostoffet på egen hand. För många elever med svenska som andra-

språk beskrivs detta vara mycket svårt. Svårigheten upplevs ligga både i kunskapen att formulera sig och i förståelsen av muntlig och skriftlig information och kunskap. Barnen och ungdomarna beskrivs i de flesta fall ha tillräckliga kunskaper för att ”klara sig socialt”, vilket enkelt uttryckt avser att prata med sina klasskompisar i vardagliga sammanhang, men inte ”skolmässigt”. Den skolmässiga språkbehärsningen, och inte minst det självförtroende som följer av känslan att behärska språket, innefattar att kunna ”hänga med” i undervisningen, kunna förstå och använda sig av stoff i läromedel men även att kunna uttrycka sig muntligt i klassrumsdiskussioner och andra skolsammanhang (se Bourdieu 1991). Upplevelsen av att inte kunna uttrycka sig ”på rätt sätt” visar sig i många klassrumssammanhang begränsande när det gäller elevernas aktiva deltagande i diskussioner och frivilligt besvarande av frågor, inte minst i situationer där de förväntas göra muntliga redovisningar. Många lärare som arbetar med de äldre eleverna beskriver hur de i många fall är smärtsamt medvetna om hur svårt flera av eleverna tycker att det är att prata inför klassen: ”De är rädda för att säga fel så de andra ska skratta”, ”de blir ledsna för kommentarer om hur de pratar”, ”när eleven är nervös för att inte säga rätt så börjar den stamma”.

En annan minst lika viktig aspekt handlar om elevernas olika sociala vardagserfarenheter och deras skilda referensramar. I sin studie om lärares praktiker på mångkulturella grundskolor beskriver Ann Runfors (2003) hur olika former av svårigheter i klassrummen många gånger förklarades av skolornas personal som en konsekvens av att barnen i fråga hade bristande kunskaper i svenska språket. Runfors påvisar dock att det många gånger inte handlar om språket i sig utan om vad hon betecknar som ”svenskhetskompetens”. Runfors skriver:

Svenska språkets största laddning låg just i att det representerade ”svenskhetskompetens”. Graden av svenskbehärskning framträdde i själva verket som en mätare på graden av kulturell kompetens, liksom graden av språkliga avvikelser omvänt framstod som mätare på bristen av densamma. (s. 156-157)

Att inte kunna prata ”rätt svenska” kom att ses som ett uttryck för en brist på ”svenskhet” (se även Runfors 2004). Ingen av de lärare som jag mötte under mitt fältarbete uttryckte explicit att de såg eventuella svårigheter med svenska som ett uttryck för en bristande ”svenskhet”. Däremot lyfte de många gånger fram elevernas skilda språknivåer och kopplade dem till situationen i de socialt utsatta bostadsområden där de inresande eleverna med utländsk bakgrund många gånger bodde. Frånvaron av personer med svensk bakgrund i områdena uppfattas som en viktig orsak till att eleverna helt enkelt inte har möjlighet att utveckla ”svenskhetskompetens”. Detta fångar i viss utsträckning det som jag har valt att beteckna sociala vardagserfarenheter. Den socioekonomiska och etniska boendesegregationen i Stockholm medför att elever som bor i olika områden kan leva i skilda sociala världar (se även van

der Burgt 2006) vilket i sin tur många gånger resulterar i att barnen har skilda sociala vardagserfarenheter. Det handlar helt enkelt om hur deras liv ser ut utanför skolan. Hur ser det ut i deras boende- och hemmiljö? Vad gör de på fritiden? Vad gör de tillsammans med sin familj på helgerna och på löven? Vad pratar de om hemma vid köksbordet? Att leva och växa upp i ett bostadsområde som definieras som "osvenskt" kan utifrån Runfors (2003, 2004) resonemang antas leda till en brist på "svenskhetskompetens". De inresande eleverna har många gånger med sig språkbruk och beteenden som skiljer sig från eleverna som bor i innerstaden. De har, med Herrman och Hermanssons (2003) ord, utvecklats en situationsbunden kompetens i förhållande till sina boendeområden som inte är i samklang med de normer och värderingar som är de dominerande på de innerstadsskolor de valt att gå på. Det är i detta sammanhang viktigt att poängtera att lärarna i de allra flesta fall är väldigt angelägna om att försöka uppväga de brister som de uppfattar att eleverna från de socialt utsatta områdena uppvisar, både avseende svenska språket och "svenskhetskompetens".

På ett sätt pratade lärare och annan skolpersonal på skolorna om språk som vilken kunskap eller färdighet som helst. Vikten av språket genomsyrar den pedagogiska verksamheten. Margareta, lärare i klass 2 på Dalaskolan, säger t.ex.: "Nu ska vi göra det här rätt, med *riktiga* svenska språket." Många gånger sammanvävs de rent språkliga färdigheterna dock med andra betydelser. Att "kunna svenska" innebär i många fall inte enbart grammatik, uttal och ordförråd utan associeras även med attityder och beteenden. Låt oss återvända till Sandra som är lärare i klass 3 på Eriksskolan.

Sandra berättar en historia om när Aydin kom till klassen i ettan och hur han då hade mycket stora problem med språket och helt enkelt inte förstod så mycket svenska. Hon beskriver hur han var mycket busig och stökig i allmänhet. En dag, berättar hon, så hon åt honom att sitta ner och lägga ner allt i bänken. Han bara stirrade på henne. Hon sa till 7-8 gånger, mer och mer irriterad. Efter ca 20 minuter kom han fram till henne och frågade "Vad är en bänk?". Sandra beskriver hur hon då förstod att hans bus kunde vara ett uttryck för att han faktiskt inte förstår. Lektionen efter var det idrott. Aydin sprang runt och busade. Idrottsläraren blev mycket arg och sa åt honom att sätta sig på bänken. Aydin berättade då för läraren att han hade lärt sig av Sandra att man absolut inte får sitta eller stå på bänken, och att han tyckte det var konstigt att han nu sa att han skulle det. Plus, menade Aydin, fanns det faktiskt inte några bänkar i gymnasalen, de stod ju i klassrummet. Sandra berättar att Aydin nu ett par år senare har förbättrat sina kunskaper i svenska betydligt, men att han fortfarande har stora luckor. Det finns dock en hel del sociala problem kring honom. Han är ofta stökig och hamnar även ofta i bråk. Sandra säger: "Har man inte språket kan man ta rollen som clown, eller en som trycker ner andra!" En viktig förklaring till detta är, enligt Sandra, att Aydins mamma kan väldigt dålig svenska och har svårt att hjälpa till med läxor och sådant.

Språket blir således inte enbart en fråga om att kunna prata, skriva och förstå svenska utan även en fråga om ett slags social och kulturell kompetens. Och

mot bakgrund av den tidigare mer homogena sociala och etniska sammansättningen av elever i skolornas klassrum är den ökande heterogeniteten som påfallande i lärarnas beskrivningar.

Ett förändrat socialt klimat

Lärarna berättar om påtagliga förändringar av det sociala klimatet på skolorna, både gällande det egna klassrummet och i skolmiljön i allmänhet. Denna förändring har enligt skolornas personal en tydlig koppling till skillnader mellan de inresande elevernas förhållningssätt, beteenden och sociala interaktioner och dem som tidigare präglat skolorna. En viktig del av den upplevda klimatförändringen handlar om det förändrade språkbruket på skolorna till följd av elevinflödet från de socialt utsatta förorterna. De skolbytande elevernas sätt att prata uppfattas många gånger som hårdare i bemärkelsen att det är laddat med sexuella och etniska anspelningar och symboler. Det ”hårdare språket” upplevs många gånger som stötande och kränkande av både lärare och elever och kan även vara grunden för konflikter. Att eleverna kallar varandra för ”hora”, ”bög”, ”jävla svenne”, ”blatte”, ”dumma kurd” eller ”mammaknullare” tillhör vardagen, och uttalanden som ”jag ska knulla dig sönder och samman” och ”vad är du för jävla arab egentligen?” är inte heller ovanliga. Flera lärare beskriver hur elever som tidigare gått i skolor i socialt utsatta områden för med sig denna språkanvändning och hur ”deras sätt att prata” till viss del även har spridit sig till de andra eleverna på skolan (se även Jonsson 2007). Denna utveckling är påtaglig på samtliga tre skolor. En manlig lärare på Dalaskolan berättar:

De andra eleverna [med svenska som modersmål] tycker nog att det är lite häftigt, lite *coolt*, att prata så. Även om det för dem är fråga om ett val, de kan prata på ett annat sätt. Om de vill.

Det som upplevs som problematiskt är inte så mycket orden *i sig* utan att det återkommande uppstår situationer där elever känner sig kränkta vilket kan leda till konflikter. Många lärare blir dessutom provocerade och upprörda och känner sig oroade för att föräldrar ska reagera negativt på den framväxande språkkulturen, och utifrån detta flytta sina barn till andra skolor. De ser den i högre grad etnifierade och sexualiserade språkliga kultur som vuxit fram som ett uttryck för ett hårdare socialt klimat på skolorna.

Ytterligare en påtaglig förändring är uppkomsten av olika elevgrupperingar. Lärarna beskriver att det finns tydliga grupperingar bland eleverna baserat på om de bor i innerstaden eller i ett socialt utsatt förortsområde och om de är ”svenskar” eller ”invandrare”. I vissa fall finns även skiljelinjer avseende elevernas studiemotivation och prestationer. Carl-Johan, en av huvudlärarna i klass 9 på Marielundskolan, beskriver t.ex. hur klassen består av tydliga grupper.

Carl-Johan berättar hur det finns tre tydliga grupper i klassen. De studiemotiverade eleverna, de elever som inte är studiemotiverade samt de elever som är stökiga. Han beskriver hur det från skolans sida har lagts mycket resurser på grupp 3, redan från åk 6. Nu i åk 9 läggs fokuset istället på grupp 1, de studiemotiverade. De som hela tiden kommit i kläm är grupp 2. En annan skiljelinje går enligt Carl-Johan mellan de stökiga invandrarkillarna från förorten, de svenska killarna från innerstaden samt invandrarkillarna från innerstaden. I en del fall har elever "bytt grupp". Det finns t.ex. en invandrarkille som bor i innerstaden som tydligt identifierar sig med invandrarkillarna från förorten, snarare än de invandrarkillar som precis som honom själv bor i skolans närområde. Ett annat exempel är en svensk kille från ett socialt utsatt förortsområde som "glidit in" i gruppen med svenska killar från innerstaden. Det finns liknande grupperingar bland tjejerna i klassen, berättar han. Han beskriver hur eleverna hela tiden skapar ett "vi" och "ett dom". Under de veckor som jag tillbringade i klass 9 är dessa olika grupper mycket uppenbara, och gränserna markerade.

Dessa former av grupper återfinns även bland de yngre eleverna, om än med mindre fasta gränser. Jag återkommer till detta i kapitel 7 som behandlar elevernas relationsmönster och identifikationer.

En annan viktig aspekt av det förändrade sociala klimatet, som har en tydlig koppling till de två tidigare aspekterna, är ett ökat antal konflikter med etniska, kulturella och religiösa förtecken. Lärare och annan skolpersonal på skolorna berättar att det förekommer motsättningar kring dessa teman i större omfattning än tidigare. De konflikter som förekommer utspelar sig dels mellan elever med etniskt svensk bakgrund och elever som i många fall är födda i Sverige men som inte definierar sig som "svenskar", något som vanligen sammanfaller med en skiljelinje mellan elever som bor i innerstaden och dem som bor i ett socialt utsatt förortsområde. Även detta kommer att diskuteras vidare i kapitel 7. Det är dock även fråga om motsättningar mellan elever med bakgrund i olika etniska minoritetsgrupper. Rodrigo, lärare på Dalaskolan, beskriver dessa motsättningar både vanligare och ofta mer svårslösliga. Han säger:

Det finns mer problem mellan olika invandrargrupper, större problem, än mellan svenskar och invandrare.

Flera lärare på samtliga skolor uttrycker att det är mycket svårt för dem att veta hur de ska hantera denna typ av konflikter då de upplever att de saknar tillräckliga kunskaper både om det aktuella trätoämnet i sig, och om barnen och deras föräldrars tidigare erfarenheter. Ett exempel på detta kan hämtas från klass 2 på Dalaskolan.

I klassen finns ett par pojkar, Deniz och Hossein, som definierar sig som kurder. En bit in på den första terminen började en ny flicka i klassen, Ayfer. Ayfer definierar sig som turk och väldigt snabbt uppstod det spänningar mellan henne å ena sidan, och Deniz och Hossein å den andra. Ayfer, Deniz och Hossein har olika etnisk bakgrund, men deras familjer har sina rötter i samma geografiska region. Barnen ham-

nade flera gånger i konflikt med varandra kring frågor som i grund och botten har sitt ursprung i politiska och regionala konflikter i Turkiet och Kurdistan. Deras lärare, Margareta, berättar att situationen är svårhanterlig. Å ena sidan så anser hon att konflikten inte har i skolan att göra och därför inte är hennes problem att finna en lösning på, å andra sidan vill hon försöka lära barnen att hantera situationen och att se att det faktiskt inte handlar om dem, här, i Sverige. Hon har dock tidigare erfarenheter när hennes försök att hjälpa till i en liknande situation blev helt fel på grund av att hon inte hade tillräckliga kunskaper om vad den ursprungliga konflikten handlade om. Margareta säger uppgivet: ”De tar ju med sig konflikten hemifrån, från sina hemländer, till Sverige. Jag går helt enkelt inte in i det. Hur jag än säger så kan det bli fel, så jag tar inte upp det över huvud taget. Jag rör det inte!”

Den främsta strategin för att hantera dessa konflikter verkar bottna i tanken om skolan som något slags neutral arena, där alla elever oavsett bakgrund ska bemötas och respekteras för vilka de är här och nu, och de ska även lära sig att behandla andra på samma vis.

Försvårade relationer hem och skola

Det tredje tema som framträder som centralt är relationen mellan hem och skola, eller närmare bestämt mellan skolledning och lärare å ena sidan och elevernas föräldrar å den andra. Flera av de intervjuade lärarna berättar om svårigheter att nå ut med information till föräldrar. Dessa svårigheter är både av språklig karaktär, när föräldrarna har ett annat modersmål än svenska och har bristfälliga kunskaper i svenska språket, och av en mer kulturell respektive social karaktär. Det kan exempelvis handla om föräldrar som invandrat till Sverige i vuxen ålder och som inte känner till det svenska skolsystemet och inte heller är bekanta med fenomen som ”studiebesök”, ”matsäck”, ”läs och prata igenom hemma innan samtalet” och som därmed har svårigheter att tillgodogöra sig den i många fall kortfattade information som skickas hem från skolan i form av veckobrev och annat informationsmaterial. En annan aspekt av informationsproblematiken är att en betydande andel av föräldrarna som bor i de socialt utsatta förorterna inte kommer på föräldramöten. Karin, lärare i klass 7 på Marielundskolan, säger:

Det är sorgligt, men man vet nästan helt säkert innan mötet vilka föräldrar som inte kommer att komma, vilka barn som inte kommer att vara representerade, genom att titta på klasslistan!

När lärarna har frågat föräldrarna om varför de inte kommer så är den vanligaste förklaringen att det handlar om tid, inte ointresse. Många arbetar långt från hemmet och beskriver hur det är svårt för dem att först hinna åka hem och laga mat och äta middag och sedan sätta sig på tunnelbanan igen för att hinna till skolans föräldramöten.

Utöver svårigheten att nå fram med information, oavsett om den är skriftlig eller muntlig, upplever flera av de intervjuade lärarna kommunikationen med föräldrar med annan kulturell och språklig bakgrund som svår. Ett exempel hämtat från klass 2 på Dalaskolan kan illustrera detta.

Jag sitter i klassrummet och samtalar med Margareta en stund innan skoldagen börjar. Samtalet kommer att handla om en flicka i klassen, Ayfer, som andra generationens invandrare från Turkiet. Ayfer är ny i klassen och Margareta har haft många samtal med hennes föräldrar. Hon känner sig osäker på om Ayfers föräldrar verkligen förstår vad hon säger, och om de sedan i sin tur verkligen menar vad de säger. Är det så, frågar hon sig, att de i samtalen med henne spelar med utifrån vad de tror uppfattas som önskvärt i Sverige?

Utdraget ovan från mina fältanteckningar illustrerar en osäkerhet som uttrycks av flera lärare. Dels känner de sig osäkra på om föräldrarna faktiskt inte förstår dem. Att så kan vara fallet bekräftas av att det händer att elever ibland får översätta och förklara vad läraren säger i samband med utvecklingssamtal. Dels upplever lärarna en oro för att föräldrar ibland ”låtsas förstå” eller säger det de tror att lärarna vill höra utifrån den bild de har av vad den svenska skolan och vad de tror lärarna förväntar sig av dem som föräldrar. Detta kan illustreras av ett utvecklingssamtal med Elif i klass 7 på Dalaskolan.

Jag sitter med på ett utvecklingssamtal. Närvarande är Johannes (klassföreståndaren), Elif, hennes mamma och jag. De diskuterar Elifs så kallade individuella utvecklingsplan där de tillsammans ska identifiera och komma överens om vilka långsiktiga och kortsiktiga mål hon ska koncentrera sig på framöver, och även gemensamt besluta om vilka åtgärder som ska göras för att nå dit. Ett mål som de kan enas om är att Elif behöver förbättra sitt språk. Vare sig Elif själv eller hennes mamma har något förslag på hur detta mål ska uppnås. Läraren föreslår att hon kan läsa fler böcker som ett sätt att utveckla sitt ordförråd. Elifs mamma utbrister: ”Ja! Det säger jag jämt till henne, att hon måste läsa mer böcker. Eller hur?”, frågan är riktad till dottern, ”Jag säger till henne, att böcker, det är viktigt!”. Nästa mål som de beslutar om är av mer social karaktär och handlar om att Elif ska försöka sluta hanna i konflikt hela tiden med andra elever. Elifs mamma utbrister igen: ”Jag vet, jag vet. Jag säger till henne att det är inte bra att bråka och skrika. Men hon säger det är hennes temperament, jag säger hon måste försöka mer. Vad kan jag göra?”. Så där fortsätter utvecklingssamtalet. Elifs mamma framstår som väldigt mån om att svara ”rätt”.

Svårigheten handlar således om å ena sidan en oro från lärarnas sida för att föräldrarna på grund av bristande språkkunskaper inte förstår vad de försöker förmedla, å andra sidan om att det som föräldrarna själva säger inte alltid bottnar i en förståelse för samtalets innebörd eller i deras personliga åsikter och upplevelser. Jonte, en annan lärare på Dalaskolan, uttrycker en liknande fundering:

Det är svårt att kommunicera med alla föräldrar, då man inte riktigt vet om de förstår. Man tycker man är så tydlig, men det är utifrån ett lärarperspektiv. Föräldrarna förstår inte koderna!

I lärarnas beskrivningar framstår det som att svårigheterna i relationen mellan hem och skola har fått en annan dimension i mötet med föräldrarna till de skolbytande eleverna från de socialt utsatta förörterna. Det handlar dels om att föräldrarna inte alltid förstår vad som förväntas av dem, något som kan ha sin grund både i språkförbistring och i olika uppfattningar om ansvarsfördelning mellan hemmet och skolan. Flera av de lärare som jag pratar med beskriver hur de skoluppgifter som bygger på ett aktivt deltagande från föräldrarnas sida många gånger inte fungerar i förhållande till de skolbytande eleverna. Det kan exempelvis handla om att de ska samla sommarminnen i en låda som de ska skriva om på hösten, att de ska utföra enklare experiment hemma och redovisa inför klassen, eller att föräldrarna är inbjudna till skolan på vernissage för att titta på sådant som eleverna gjort på bilden och slöjden. En annan grogrund till meningsskiljaktigheter är olika uppfattningar och skilda värderingar om vad som är bra och dåligt för barnen. Lärare berättar att de ofta tycker att det är väldigt svårt att framföra kritik till de skolbytande elevernas föräldrar, både avseende språket och innehållet. När en av lärarna på Erikskolan utbrister att ”det är som vi inte alls pratar samma språk” speglar detta såväl just den upplevda språkförbistringen som svårigheterna i att förstå hur föräldrarna tänker och resonerar.

Skolornas ”gemensamma medelklasskodex”

Min utgångspunkt är att skolpersonalens erfarenheter, förhållningssätt och praktiker måste förstås mot bakgrund av deras position i det sociala rummet och deras habitus (Bourdieu 1994a; Bourdieu & Wacquant 1992). En stor del av personalen på skolorna identifierar sig med en bild av en svensk urban medelklass. Jonte, den tidigare citerade läraren på Dalaskolan, pratar t.ex. om ”den gemensamma medelklasskodex” som han menar präglar skolans lärarkollegium. Eller som Krister, lärare på Erikskolan säger: ”Skolan har ett väldigt homogent lärarlag och vi är medelklass”. De flesta bor i innerstaden eller i välbärgade närförorter. Flertalet är födda i Sverige och identifierar sig också som svenskar. De som inte gör det lyfter många gånger gärna fram sin utländska bakgrund. ”Jag har mitt ursprung i forna Östtyskland...” eller ”Som du ser så kommer jag inte från Sverige från början, utan från varmare breddgrader... från Mellanöstern”. Den övervägande delen av dem som har invandrat till Sverige har bott i landet en längre tid och talar svenska obehindrat. Under fältarbetet blev det tydligt att en stor del av skolornas personalgrupper upplever en stark känsla av ett ”vi”. De säger t.ex.: ”Här på Dalaskolan gör vi så här...” eller ”Vi på Erikskolan har tydliga gemensamma värderingar som vi står för i vår verksamhet”. Vad utgör då grunden för sko-

lornas ”vi”? Bourdieu och Passeron (1964, 1977) beskriver i sina utbildningssociologiska studier hur skolsystemet präglas av normer och värderingar som i allmänhet kopplas samman med medelklassen och ett stort kulturellt kapitalinnehav. I allmänna ordalag handlar det om ett framhävande av utbildning, språk och kultur och förhållningssättet att detta är viktigt. Min analys är att den ”gemensamma medelklasskodex” som Jonte pratade om utgör fundamentet i personalens ”vi” och utgångspunkten för deras kollektiva identifikation.

Det finns dock ett antal personer bland skolornas personal som skiljer ut sig från denna generella bild och de har även på flera sätt en annan social position på skolorna. Ett par av lärarna har invandrat till Sverige i vuxen ålder och deras tal präglas av att de har en tydlig brytning, samt i en del fall grammatiska svårigheter och ett begränsat ordförråd. De har samma formella utbildningskapital som de övriga lärarna men ett bristande språkligt kapital avseende svenska språket. Detta kan illustreras med fallet med Ildiko, musiklektör på Dalaskolan.

Klass 2 på Dalaskolan ska ha musikundervisning. Innan lektionen berättar klassens huvudlärare, Margareta, att hon är väldigt skeptisk gentemot musiklektören, Ildiko. Margareta ifrågasätter Ildikos egentliga kompetens och huruvida hennes, enligt Margareta, mycket bristfälliga svenska gör henne lämplig att undervisa i en mångkulturell klass. Detta då föräldrarna i många fall satt barnen på skolan för att de ska få lära sig en bra svenska. Hon berättar att hon har tagit upp detta med Ildiko som tvärtom menar att det är positivt med hennes invandrarskap och språk, och att barnen kan identifiera sig med henne. Lektionen börjar och det finns en uppenbar spänning mellan Margareta och Ildiko. Barnen sitter på stolar i en cirkel och ska sjunga vårvisor. Margareta står utanför cirkeln och tittar i sångboken. De går igenom texten tillsammans för att alla ska förstå texten. Ildiko är väldigt nervös, stakar sig och är osäker över hur en del äldre svenska ord ska uttalas. När hon säger något fel så är Margareta snabb med att rätta henne och förklara vad ordet betyder för barnen. Ildiko ser väldigt besvärad ut. Lektionen fortskrider på detta vis. Efter lektionens slut sökte Ildiko upp mig. Hon berättar att hon känner sig stressad och begränsad när Margareta är med på lektionerna. Hon känner sig väldigt ifrågasatt som pedagog och jobbar hårt innan lektionerna med att utveckla hela korrekta meningar eftersom hon vet att Margareta annars kommer att rätta henne inför klassen. Ildiko menar att musik, ”passionen för musik, att sjunga och spela”, inte har med korrekt meningsuppbyggnad att göra, utan med känsla.

Sekvensen ovan skildrar hur Margaretas och Ildikos olika språkliga kapitaltillgångar återspeglas i skilda föreställningar om huruvida Ildikos invandrarbakgrund är något positivt eller negativt, särskilt i förhållande till eleverna med ett annat modersmål än svenska. Mot bakgrund av sin långvariga erfarenhet av att arbeta på Dalaskolan och hur undervisningen traditionellt sett har bedrivits där arbetar Margareta hårt med att förbättra språket hos de elever i klassen som har ett annat modersmål än svenska. Hon uppfattar det som en av sina viktigaste uppgifter att ge dem ett ”bra språk” (se även Runfors 2003) och hänvisar ofta till att det är på grund av just möjligheten att lära sig

”bättre svenska” som barnen kommer till Dalaskolan. Hon blir bekymrad när lärare som inte själva behärskar svenska ska undervisa barnen och är därför mån om att korrigera eventuella språkliga felaktigheter från Ildikos sida, ”så att barnen inte ska lära sig fel”. Ildiko å andra sidan känner sig påhoppad av Margareta och menar att hennes auktoritet ifrågasätts när hennes sätt att prata blir korrigerat inför eleverna. Hon tänker att det är positivt för dem att träffa en vuxen som är lärare, *fastän* hon inte pratar perfekt svenska. Ett annat exempel är de två elevassistenter på Marielundskolan som är första respektive andra generationens invandrare och som båda bor i socialt utsatta bostadsområden, där de även är uppväxta och har gått i skolan. Esequiel, vanligen kallad Ese, arbetar främst med att vara ett stöd för elever i klass 9. Ese säger:

Jag tror att jag har bättre chanser att nå fram till de här eleverna, särskilt killarna då jag vet hur det är där de bor. Jag bor där i ett sånt där ”invandrantätt område ” och har själv gått i skolan där. Och, jag är invandrare.

Mahmoud, en lärare i moderna språk vid Dalaskolan berättar:

Jag tror att det underlättar för mig i relation till invandrarungdomarna. De vet att jag också är invandrare, att jag vet var de kommer ifrån.

Gaby, den andra av elevassistenterna på Marielundskolan, säger:

Jag blir väl något slags förebild.

Dessa personer har lite av en särställning på skolorna, både i relation till den övriga personalen och till eleverna. Inte minst gäller det de skolbytande eleverna som många gånger identifierar sig med dem. Lärarna och elevassistenterna beskriver hur de har något av en ”brobyggarfunktion” mellan förortsungdomarna och den ”svenska skolan” och att man även från skolans sida kallar in dem om det uppstår någon form av problem. En av lärarna på Dalaskolan med invandrarbakgrund, Rodrigo, berättar hur han många gånger ser sig själv som ”speciallärare för bråkiga invandrarelever” fast han i grund och botten är lärare i naturkunskap. Olof, som arbetar på Dalaskolan tillsammans med Mahmoud och Rodrigo, bekräftar uppfattningen att de kan ses som starka positiva förebilder för elever med utländsk bakgrund, att de urskiljer sig från den upplevt homogena personalgruppen. Personalen med invandrarbakgrund kan, som exemplen ovan visar, komma att ses som ”kulturella och sociala brobyggare” till de skolbytande eleverna. De kan dock, som exemplet med Ildiko visar, även känna sig ifrågasatta och undervärderade mot bakgrund av vad som av andra lärare uppfattas som språkliga brister. Eller, som Rodrigo påpekade, så antas de både ha tid, lust och förmåga att lösa problem och konflikter som uppstår så snart det är en elev med utländsk bakgrund som är inblandad. Bara för att de själva är invandrare.

Under mitt fältarbete och i intervjuer framkommer att personalgruppen på Dalaskolan, respektive personalgrupperna på Erikskolan och Marielundskolan, har ett tydligt gemensamt ”vi” med svenska medelklassvärderingar som kärna. I kontrast mot denna bild står de lärare och representanter från andra personalgrupper som av olika skäl *inte* identifierar sig med detta ”vi” och inte heller delar den position i det sociala rummet som identifikationen återspeglar. Dessa skilda positioner kan förklaras utifrån lärarnas skilda ekonomiska, kulturella, sociala och symboliska kapitaltillgångar. Det kan handla om ekonomiska tillgångar som bland annat påverkar var en individ har råd att bo och att göra på sin fritid, om språkkunskaper och förtrogenhet med vad som betraktas som ”svensk” kultur, om sociala nätverk samt inte minst om symboliska värden som t.ex. ”svenskhet”. Citaten ovan illustrerar även hur denna skiljelinje återspeglas i relationerna mellan skolornas personal och eleverna. Många gånger tyr sig skolbyttande elever med utländsk bakgrund till personer i skolornas personalgrupper som har invandrarbakgrund eller, som i fallet med Ese och Gaby på Marielundskolan, som i viss bemärkelse har en liknande social position.

En upplevd kluvenhet kring det mångkulturella

Skolledarnas och personalens erfarenheter, tankar och känslor kring den förändrade elevsammansättningen präglas av en upplevd kluvenhet. En återkommande diskussion handlar om svårigheten att ta vara på den nu mer framträdande kulturella mångfalden på skolorna. En paradox kring det mångkulturella som kom fram är att en av de huvudsakliga orsakerna bakom inflödet av elever från de socialt utsatta förorterna är ”svenskhet”. Vill verkligen dessa elever, och deras föräldrar, att skolornas verksamhet ska ha en mångkulturell prägel? Var det inte just det ökade inslaget av en ”svensk majoritetskultur” som de sökte sig till? Personalen på de tre skolorna upplever att de går en känslig balansgång där det gäller att bekräfta och belysa den förekommande mångfalden, utan att för den sakens skull frångå den svenska kulturens prägel på verksamheten. Förhållningssätten spänner mellan en tveksamhet inför att låta den ökande mångfalden påverka utformningen och innehåll – ”jag menar, vi bor ju ändå i Sverige!” – till uppfattningen att det är av största vikt att skolan utvecklas i takt med samhället och att det är nödvändigt att den i högre utsträckning präglas av en etnisk/kulturell, språklig och socioekonomisk mångfald – ”det är ju så samhället ser ut, och kommer att se ut”.

Resonemanget förs på två nivåer, å ena sidan på en samhällelig nivå, å andra sidan på en mer individuell och erfarenhetsbaserad nivå. Det finns en i stort sett gemensam utgångspunkt, nämligen att pågående utveckling inom grundskolan är en avspeglning av den samhällliga utvecklingen präglad av tilltagande boendesegregation och ökad etnisk mångfald. Sett utifrån detta perspektiv upplevs förekommande in- och utflöden av elever som naturliga.

Givet rådande boendesegregation och de alltmer påtagliga skillnaderna mellan olika skolor, uttrycks en förståelse för de skolbytande eleverna och deras föräldrars beslut, ”alla, eller de flesta, vill ju det bästa för sina barn” som en lärare uttrycker det, och en förhoppning om att deras bakomliggande förväntningar ska infrias. Den ökade mångfalden beskrivs som något som berikar skolan och dess verksamhet, ”det är positivt att fler perspektiv ryms innanför väggarna”, som en annan lärare uttrycker det. Mångfalden upplevs som något positivt för eleverna som får vistas i en skolmiljö som på ett bättre sätt än tidigare upplevs återspegla hur samhället ser ut. Mångfalden beskrivs även som något positivt för skolorna då lärarna dels kan låta klassrummets mångfald av erfarenheter ingå i undervisningen, dels eftersom det förändrade elevunderlaget innebär nya pedagogiska utmaningar. ”Det går inte längre att bara göra som man alltid har gjort!”

Den ökade mångfalden innebär nya pedagogiska utmaningar vilket anses göra läraryrket mer spännande och lärorikt. Samtidigt framstår den ökade mångfalden som problematisk på den individuella erfarenhetsbaserade nivån. Den mångkulturella skolutvecklingen upplevs i sig som något positivt, men hur gör man? Hur ska undervisningen bedrivas i en flerspråkig klass så att elever med svenska som andraspråk kan tillgodogöra sig lärostoffet och nå goda studieresultat, utan att riskera att ”nivån” på undervisningen sjunker? Hur ska mångfalden tillvaratas och integreras i verksamheten på ett sätt som gör att den mångkulturella utvecklingen med sina språkliga och sociala dimensioner uppfattas som berikande och positiv av elever, föräldrar och skolans personal? Frågor som dessa återkommer under fältarbetet och står även återkommande på dagordningen för studiedagar och lärarkonferenser. Det framträder en tydlig diskrepans i både skolledningsgruppernas och den övriga skolpersonalens diskussioner och erfarenheter, där ”det mångkulturella” upplevs som något berikande och positivt i teorin, medan den kulturella mångfalden i praktiken och i den vardagliga verksamheten framstår som betydligt mer problematisk (se även Bunar 2004; Runfors 2003).

Skolornas personal tycker över lag att det är ”spännande med alla olika kulturer”, att det är roligt att ”ha elever från jordens alla hörn i klassrummet” och berättar entusiastiskt om projektveckor med fokus på mångkultur. Det som de avser är det som Runfors (2003) betecknat expressiva kulturföreteelser. Det handlar t.ex. om mat från världens alla hörn, musik och folkdanser och att måla flaggor som sätts samman till flaggspel. Dessa uttryck för olika kulturer beskrivs som ”inspirerande” och ”berikande”, och det som något som gör skolmiljön mer ”färgstark”. Samtidigt upplever de en klivenhet inför det mångkulturella som dels framkommer i relation till lärare och personal med invandrabakgrund, vilket jag diskuterat tidigare i kapitlet, dels i relation till den kulturella heterogenitet som präglar skolornas elevunderlag, vilket jag kommer att återkomma till lite längre fram. Detta knyter an till den andra kategori företeelser som i Runfors studie kopplas samman med kultur och betydelsen av kulturell bakgrund, nämligen sociala relationer och interaktion mellan människor. Denna aspekt av kultur upplevs som något betyd-

ligt mer svårhanterligt och problematiskt. En liknande analytisk uppdelning av kultur har formulerats och åskådliggjorts av Pirjo Lahdenperä (2004) som beskriver hur kultur kan betraktas som ett isberg och därmed omfattar synliga och osynliga delar. Ovanför ytan finner vi artefakter (produkter, musik, mat, byggnader), traditioner samt tänkande och språk (historier, humor, berättelser, jargong). Under ytan finner vi normer och värderingar (värdesystem, trosföreställningar), kommunikation (relationer), känslouttryck (sinnesstämningar, känslouttryck). Det finns således aspekter av kultur och en persons kulturella bakgrund som vi kan se, höra och ta på och så finns det andra aspekter som inte är lika iögonfallande utan mer kommer fram just i individens relationer till omvärlden och andra människor. Och det är de senare som av personalen upplevs som problematiska i relation till övriga i personalgruppen, i relation till eleverna samt i relation till föräldrarna.

Fokus i personalens arbete hamnar oftast på frågan om språkkunskaper och eventuell stödundervisning samt teman kring expressiva företeelser inom kultur (Runfors 2003) som att exempelvis prata om olika traditioner och kulturer. Detta gäller i stor utsträckning de lärare som har svensk bakgrund. De fokuserar många gånger främst på aspekter av kultur och en individs kulturella bakgrund som befinner sig ”ovanför vattenytan” (Lahdenperä 2004), det vill säga dessa expressiva företeelser och språk. Det som befinner sig ”under vattenlinjen” upplevs svårare. Lärare som själva har invandrarbakgrund har ofta en annan inställning och vågar ofta närma sig de aspekter av kultur som snarare handlar om sociala relationer och interaktion. De har många gånger en annan ingång till den ökade mångfalden på skolorna och är även kritiska till skolornas generella arbete med integration. Richard, en ur personalgruppen på Marielundskolan, som själv har invandrat till Sverige, berättar:

Jag tycker att det har varit svårigheter bland mina kollegor att försöka jobba med integration och förståelse för andra kulturer. Många lärare är så uppe i sitt, de vill inte riktigt satsa på det här som är grundläggande, sociala problem eller kulturella problem eller annan integration som är grundläggande för att få en skola att fungera... Förståelsen för andra kulturer är minimal. Bristen på förståelse för andra, eller hur andra ens lever i förorterna... Alltså jag tror inte att det är många av mina kollegor, som inte bor längre ut själva, som vet hur de här barnen har det. Det hade kanske varit bra för dem att göra studiebesök oftare, ha föreläsare som pratar om kulturella skillnader. Det har jag efterfrågat länge. Man kan tycka att skolarbetet ska gå ut på att vi ska ha lite stödundervisning för de ungdomar som behöver lära sig svenska bättre och så där. Men det är minst lika viktigt att vi har kompetent personal som kan ta hand om invandrarproblematik och försöka jobba mer med integration.

Med ”de egna barnen” som måttstock

I avhandlingens inledande kapitel diskuterade jag hur sociala kategoriseringar och identifikationer har sin grund i ett urskiljande av likheter och olikheter. Goffman (1963) menar att vi tillskriver olika sociala kategorier olika egenskaper och attribut. Han skriver:

When a stranger comes into our presence, then, first appearances are likely to enable us to anticipate his category and attributes, his ”social identity” – to use a term that is better than ”social status” because personal attributes such as ”honesty” are involved, as well as structural ones, like ”occupation”. (s. 12)

Det handlar dels om strukturella, objektiva, kännetecken som huruvida individen ser ut att vara fattig eller rik samt dess hudfärg och kön, dels om personlighetsdrag som huruvida individen exempelvis kan antas vara ärlig och noggrann eller lögnaktig och slarvig. Dessa tankar kan knytas an till den gemensamma identifikation med svensk medelklass som förenar stora delar av skolornas personalgrupper, och dem som avviker från denna bild. Jag har i detta kapitel påvisat olika förhållningssätt bland skolornas personal gentemot olika elevkategorier. Ann Runfors (2003) fokuserar på mötet mellan skolan och den heterogena elevkategorin ”invandrabarn”. Det finns flera paralleller mellan det som framkommer av Runfors studie och de förhållningssätt och praktiker hos skolledning, lärare och skolpersonal som framträder under mitt fältarbete. Runfors studie visar hur de elever som lärarna betecknade som ”svenska barn”, eller ”vanliga barn” kom att utgöra en måttstock som ”invandrabarnen” jämfördes med. Runfors skriver:

Idealkategorierna ”vanliga barn”/”svenska barn” bildade en måttstock som manifesterade sig i en förväntad skolbörjare med vissa kunskaper, sociala talanger och förmågor i ”ryggsäcken” vid skolstarten. I relation till den förväntade nybörjaren kom många av barnen i dessa förorter till skolan utan en komplett grundpackning. (s. 145)

Lärarna i Runfors studie såg det i många fall som sin uppgift att kompensera de brister som ”invandrabarnen” uppvisade i förhållande till de ”svenska barnen”. Elevernas bristfälliga kunskaper i svenska språket lyftes fram som något väldigt centralt. Att lära barnen att prata ”bra svenska” handlade dock inte bara om en språkfärdighet utan lärarna betraktade goda språkkunskaper som en väg till integration och jämlika möjligheter inför framtiden. Det handlade således inte enbart om språket *i sig* utan också om sociala förmågor och ”svensk kultur” som ”invandrabarnen” uppfattades ha brist på. Runfors beskriver:

Lärarnas arbete formade sig till ett utjämningsprojekt och till en kamp för att kompensera ”invandrarbarnen” i förhållande till skolans ”normalbarn”, vars förebild tycktes vara ett svenskt, urbant medelklassbarn. (s. 167)

Den oavsiktliga konsekvensen av lärarnas intentioner att ge ”invandrarbarnen” jämlika möjligheter inför framtiden blev att de elever som tillskrevs detta epitet socialt och symboliskt kom att underordnas en normativ bild av ”svenskhet”. Mot bakgrund av detta kom min uppmärksamhet att fastna vid de återkommande och systematiska hänvisningar som personalen vid Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan gör till ”de egna barnen” respektive ”eleverna utifrån”. Runfors visar i sin studie att kategoriseringar inte bara påverkar hur vi betraktar individer och grupper, utan även våra förhållningssätt och praktiker gentemot dessa. Skolledningarna, lärarna och den övriga skolpersonalen omnämner ofta de elever som bor i skolans närområde som ”de egna barnen” eller ”våra barn”. Ibland används även beteckningarna ”innerstadeelever” eller ”svenska barn”. Denna elevkategori sätts i relation till kategorin ”elever som kommer utifrån”, ”förortselever” eller ”invandrarelever”.

Att dessa kategorier fylls med olika innebörder, och associeras med olika kännetecken och egenskaper, framkom tydligt i samband med en serie studiedagar som anordnades för personalen vid skolorna. Som en del av programmet introducerade jag en övning som syftade till att identifiera och lyfta fram skolpersonalens förhållningssätt till olika elevkategorier samt tydliggöra kategoriernas eventuella betydelse för deras attityder och praktiker. Övningen genomfördes med i stort sett samtliga i skolornas personalgrupper. Personalen uppmanades att enskilt fundera kring fyra stereotypa elevkategorier som utgick från deras eget vardagliga användande av sociala kategoriseringar: elev med invandrarbakgrund som bor i ett förortsområde, elev med svensk bakgrund som bor i ett förortsområde, elev med invandrarbakgrund som bor i innerstaden samt elev med svensk bakgrund som bor i innerstaden. Jag uppmanade dem att vara så ärliga som möjligt och betonade att det inte handlade om att ge ”rätt” svar. Poängen var att de skulle redogöra för olika kännetecken och egenskaper som de sammankopplade med de olika kategorierna och våga lyfta fram sina fördomar och inte vara ”politiskt korrekta”. Jag sammanställde sedan samtligas anteckningar. Resultatet var slående. Det var fyra väldigt samstämmiga bilder som visade sig där skolpersonalens föreställningar om respektive elevkategori var mycket likartade. Nedan har jag sammanställt personalens svar (se bild 1). I de fall som svar har liknande innebörd men har formulerats på olika sätt har jag slagit samman dem till ett svar.

Bild 1: Sammanställning av personalens anteckningar

	FÖRORT	INNERSTAD
SVENSK	Låginkomsttagare	Välutbildade föräldrar
BAKGRUND	Ensamstående förälder	Mycket pengar
	Socialt utslagen	Märkeskläder
	Vilket är problemet?	Studiemotivation
	Ambitiös	Press och krav hemifrån
	Låg status	Väl "fungerande"
	"Flyr" förorten	Bortskämd
	Villa i utsatt område	Ensamma pga föräldrars karriär
	Arbetslösa föräldrar	Många fritidsaktiviteter
	Lågutbildade föräldrar	Medelklass och uppåt
	Dåliga kunskaper	Medelklassens "sociala koder"
	Idrottsintresserade	Kritiska engagerade föräldrar
	Sociala problem	Viktigt att välja "rätt"
	Medelklass och nedåt	
	Negativ syn på invandrare	
UTLÄNDSK	Invandrare	Framåtanda
BAKGRUND	Arbetslösa	Vill in i svenska samhället
	Socialbidragstagare	Målmedvetna
	Utanför svenska kulturen	Bra kulturellt kapital
	Dålig svenska	Föräldrar jobbar
	Ambitiösa flickor	Viktigt med utbildning
	Mer problem med pojkar	Mindre segregerade
	Annan social kompetens	Högutbildade föräldrar
	Kulturkrock	Litterata hem
	Kämpande människor	Bättre ekonomi
	Inget kontaktnät	Har jobb
	Olika regler i hem och skola	Bra sociala nätverk
	Inga fritidsaktiviteter	Kriminella?
	Behöver mycket stöd	Lägenhet av sociala myndigheter?
		Adoption

Genomgående framkom att när personalen föreställde sig "förorten" så var det först och främst den socialt stigmatiserade bilden av "betongförorten" som de såg framför sig (Andersson 2003), inte mer välbärgade förortsområden. I något enstaka fall nämndes de elever som bor i villaområden som ligger nära socialt utsatta bostadsområden och som "flyr" till innerstadens skolor. När personalen föreställde sig en elev med invandrarbakgrund som bor i ett förortsområde såg de framför sig dåliga språkkunskaper, fattiga hemförhållanden, attitydproblem och dåliga skolresultat (i pojkarnas fall), flit och goda studieresultat (i flickornas fall) men även medvetna föräldrar som strävar efter något bättre för sina barn. Elever med svensk bakgrund som bor i ett förortsområde associerades å ena sidan med lågutbildade föräldrar, sociala och ekonomiska problem, svag studiemotivation och i vissa fall med negativa attityder gentemot invandrare. Å andra sidan associerades kategorin med

lägre medelklass bosatt i villaområden och en ”flykt” från förortens skolor in till innerstaden. Kategorin elever med invandrarbakgrund som bor i innerstaden förknippades med hårt arbetande föräldrar, högre social status, adoption, integrationssträvan samt föräldrar med högkvalificerade arbeten. En alternativ bild som gavs vid ett par tillfällen handlade snarare om kriminella nätverk och att familjer tilldelats lägenheter av sociala myndigheterna. Slutligen så associerades elever med svensk bakgrund som bor i innerstaden med högutbildade föräldrar med hög inkomst, press hemifrån att lyckas bra i skolan, stress, många fritidsaktiviteter och föräldrar som var frånvarande på grund av mycket arbete.

Många av dem trodde att det som de själva tyckte var en personlig åsikt och blev förvånade över de mönster som framkom under min genomgång. Flera av de närvarande reflekterade kring betydelsen av att de bilder/fördomar/erfarenheter förknippade med de fyra elevkategorierna som de trodde var deras individuella visade sig vara mer eller mindre gemensamma just i relation till hur de bemötte sina elever. Flera av lärarna menade att resultatet var väldigt viktigt att ta till sig som lärare då dessa bilder med stor sannolikhet påverkade deras förhållningssätt och förväntningar gentemot eleverna. Goffman (2000) menar att vi när vi står inför en främling skapar oss en uppfattning om individen utifrån synbara kännetecken och beteenden som vi associerar dels med andra individer med liknande egenskaper, dels utifrån schablonbilder. Han skriver:

Om observatören inte känner den individ det gäller kan de av hans uppträdande och utseende skaffa sig ledtrådar som gör det möjligt för dem att tillämpa sina tidigare erfarenheter av individer som på ett ungefär liknar den de har framför sig eller, vilket är viktigare, att tillämpa oprövade schablonuppfattningar på honom. (s. 11)

Jag vill i detta knyta an till ett av de citat som inleder kapitlet, hämtat från en intervju med Sven, lärare på Dalaskolan. Sven beskriver hur bilden av ”de stökiga invandrarpojarna utifrån” spiller över på de skolbytande elever som är tysta och skötsamma. Mot bakgrund av detta blir den generella bilden av ”elever utifrån” att det är bråkiga, stökiga och högljudda. Att så kan vara fallet bekräftas av flera lärare på skolorna. Några ur personalen berättar vid senare tillfällen om situationer där lärare behandlat elever som associeras med olika sociala kategorier olika. Jag kommer att återkomma till detta i nästa avsnitt. Flera lärare reflekterar självkritiskt kring denna fråga och beskriver hur de i fråga om ”invandrarelever” ofta letar efter förklaringar till beteenden och attityder i elevernas ”kultur”, medan de i fallet med ”svenska elever” söker efter individuella faktorer. Tobbe, en lärare på Dalaskolan, säger:

Om en elev med invandrarbakgrund gör fel så lyfts det fram att det är en invandrare, inte själva felet de gör. Då handlar det om att han eller hon är "turk". Etiketten blir etnisk. Men så är inte fallet med svenska elever.

Ett exempel på detta kan hämtas från klass 3 på Erikskolan.

Sandra och jag sitter och pratar om de olika eleverna i klassen. En av pojkarerna, Cihan, som bor i ett socialt utsatt förortsområde hamnar ofta i bråk på skolan. Sandra säger: "Det måste vara svårt för honom, han har två kulturer i sig, som är väldigt olika, som han tar med sig in i en tredje. Och så bor han dessutom inte här, utan kommer utifrån." En stund senare kommer vi in på Lovisa, en "svensk" flicka som bor ett par minuter från skolan. Intressant är att Lovisas stökiga beteende förklaras utifrån föräldrarnas pågående skilsmässa.

I Cihans fall förklaras hans beteende utifrån hans "kulturella bakgrund" och att han bor i ett socialt utsatt förortsområde medan Lovisas beteende tolkas mot bakgrund av problem inom familjen.

Personalen framstår i många fall som medveten om att de dels ser på elever med olika sociala och etniska bakgrunder på olika sätt och att de tillskriver de sociala kategorierna olika egenskaper, dels att detta kan påverka deras förhållningssätt och praktiker. Sin medvetenhet till trots är ett tydligt mönster att personalen jämför och kontrasterar dessa kategorier med varandra. Och precis som Jenkins (2008) poängterar är steget inte långt mellan att kategorisera och att gradera eller värdera (se även Mattsson 2001). Liksom i fallet med lärarna i Runfors (2003) studie så jämför personalen på skolorna återkommande "eleverna utifrån", vilket i deras resonemang nästan uteslutande avser "invandrarelever", med de "egna eleverna", vilket enligt samma logik främst avser "elever med svensk medelklassbakgrund". Då personalens anteckningar lämnades in anonymt är det inte möjligt för mig att göra en närmare analys av deras svar mot bakgrund av ålder, kön, etnicitet, position etc. Intervjuer och observationer visar dock på att detta inte görs i samma utsträckning av dem ur personalen som själva har invandrarbakgrund. Min analys är att den "svenska medelklasskodex" som utgör grunden för den gemensamma identifikation som enar en stor del av personalgruppen även inkluderar elever med en liknande social position. Det är detta gemensamma "vi" som återspeglas i personalens förhållningssätt gentemot de olika elevkategorier. De "svenska" innerstadseleverna ingår i deras "vi" medan "eleverna utifrån" i sin nya kontext kommit att utgöra "de andra".

Sammanfattande reflektioner – skolornas positioner på utbildningsfältet, personalens förhållningssätt och praktiker

Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan har på förhållandevis kort tid genomgått en förändringsprocess genom vilken de övergått från att ha varit relativt homogena både ur ett socioekonomiskt och etniskt perspektiv, till att i betydligt högre grad präglas av en social och etnisk mångfald. I detta avslutande avsnitt kommer jag att diskutera hur denna utveckling har påverkat skolornas sociala position och skolpersonalens förhållningssätt och praktiker. Inspirerad av Bourdieu närmar jag mig detta utifrån tanken kring ett utbildningsfält där institutioner och individer innehar olika positioner och relationer till varandra (se t.ex. Bourdieu 1977, 1994a, 2000; Bourdieu & Wacquant 1992; Broady 1991; Jenkins 1992). I detta fall handlar det om skolor, tjänstemän, skolledare, föräldrar och elever. Dessa aktörer har tillgång till olika resurser i form av socialt, ekonomiskt, kulturellt och symboliskt kapital och de sammanlagda resurserna avgör institutionens eller individens position på fältet. Bourdieu visar hur de sociala fältens strukturer påverkar individernas mentala strukturer, habitus, och därmed även deras attityder och praktiker (Bourdieu 2004).

Kapitlet visar hur konkurrensen har hårdnat om eleverna i takt med att antalet skolor ökar i Stockholm. Den bild som skolvalfrihetens förespråkare lyfter fram om att den ökade konkurrensen leder till förbättrad kvalitet och ökad effektivitet (se t.ex. Bergström & Sandström 2001; Hoxby 2003a, b, 2006) framstår som betydligt mer komplicerad och mångfasetterad i den verklighet som rektorerna och de biträdande rektorerna på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan beskriver. Deras upplevelser är att det finns positiva konsekvenser av den ökade konkurrensen, t.ex. upplever de att de fått ”skärpa till sig” för att förbättra sin verksamhet och att de blivit bättre på att lyfta fram det som de är duktiga på. Den ökade marknadsanpassningen har inneburit att olika slags strategier som t.ex. utvecklandet av profiler eller aktiva kampanjer för att värva elever bosatta i andra stadsdelsområden kommit att få allt större betydelse för skolornas överlevnad. Och det som värderas högt bland föräldrar och elever på utbildningsfältet är inte alltid undervisningens kvalitet utan symboliska värden som var skolan ligger, vilket status och rykte den har samt vilka elever som går där (Bunar 2001, 2009; Lunneblad & Asplund Carlsson 2009).

Det geografiska rummet är präglad av de sociala och symboliska hierarkier som återfinns i samhället, vilket innebär att geografiska platser tillskrivs olika värde och status (Bourdieu 1994b). De uppfattningar som individer har om en plats handlar i viss utsträckning om hur det ser ut i området men i minst lika stor utsträckning om vilka som bor där, de sociala relationer som omger platsen samt vilka föreställningar och uppfattningar som finns om den (Bourdieu 1999). Intervjuer med ansvariga tjänstemän, skolledare och per-

sonal speglar förekomsten av en positiv diskurs kring ”innerstadsskolor” där skolornas position i det socio geografiska rummet kan betraktas som ett symboliskt kapital (Bourdieu 1977). Den socio geografiska positionen förknippas med en rad positiva associationer så som goda arbetsförhållanden för skolornas personal, bra skolresultat samt en gynnsam elevsammansättning avseende social status och andelen ”svenska elever”. Detta ger skolor som Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan konkurrensfördelar i förhållande till skolor som *inte* ligger i innerstaden, särskilt gentemot de skolor som är belägna i Stockholms socialt utsatta förorter. De socialt utsatta förorternas skolor innehar en svag position på utbildningsfältet (Bunar 2009). Detta beror dels på elevunderlagets generellt sett låga innehav av ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital, dels på att områdena *i sig* innehar ett svagt symboliskt kapital. Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan är belägna i områden har högre social status och vars befolkning är betydligt mer kapitalstark avseende pengar, utbildningsnivå och sociala nätverk såväl som den symboliska ”svenskheten”. I intervjuerna med de ansvariga tjänstemännen och skolledarna lyfts detta fram som den viktigaste anledningen för de ökade inflödet av elever till skolorna från de socialt utsatta förorterna. Kapitlet påvisar dock att de tre skolorna i sin tur upplever ett utflöde av elever som söker sig både till friskolor och till andra kommunala grundskolor i innerstaden. Skolor som i många fall sammankopplas med högre social status i innerstadsföräldrarnas ögon. Den högre statusen kan handla om att det är en grundskola med ett mycket gott rykte eller att det är en skola som ligger i ett mer attraktivt område. Utflödet har drabbat Marielundskolan särskilt hårt, då skolan är belägen i en stadsdel som är omgiven av negativa sociala och symboliska strukturer i jämförelse med det omgivande lokalsamhället.

De tre skolorna har som en följd av in- och utflödet av elever blivit mer heterogena ur både ett socioekonomiskt och etniskt perspektiv. Denna utveckling har kommit att påverka skolornas position på utbildningsfältet och deras relation till olika aktörer på fältet. Tidigare forskning visar hur skolor som har rykte om sig att vara ”invandrarskolor” får en försämrad position på utbildningsfältet (Bunar 2001, 2004, 2009; Bunar & Kallstenius 2006, 2007, 2008; Lunneblad & Asplund Carlsson 2009). Detta är något som såväl de intervjuade tjänstemännen som skolledarna är väl medvetna om. Det finns en bild bland föräldrar och elever i närområdet att skolorna utvecklats till ”invandrarskolor i innerstaden” och detta är något som väcker oro hos skolornas personal. Skolledarnas och personalens erfarenhet är att innerstadsföräldrar många gånger förknippar ”invandrarskolor” eller ”mångkulturella skolor” med bråk och stök, sociala problem och dåliga skolresultat. Motpolen blir ”det svenska”, och att definieras som ”en svensk skola”. Detta framkommer även tydligt i skolledarnas samtal med föräldrar från de socialt utsatta förorterna som vill att deras barn ska börja på skolorna. ”Hur många svenska elever har ni?”, frågar de. ”Svenskheten” blir i detta sammanhang en symbolisk kapitaltillgång som dock riskerar förlora sitt värde om eleverna från de soci-

alt utsatta förorterna blir fler på skolan (se även Lunneblad & Asplund Carlsson 2009).

Skolledarnas förhållningssätt kan liknas vid det som av Nihad Bunar (2009) betecknats som ”uppgivenhetens logik”. I sin studie av mångkulturella förortsskolor visar Bunar hur rektorer känner en uppgivenhet gällande sina möjligheter att konkurrera med mer ”svenska” skolor. Eleverna väljer dessa skolor helt enkelt för att de har fler ”svenska” elever, det handlar därmed inte om den faktiska skolverksamheten utan om fördomar mot mångkulturella miljöer och om elevers och föräldrars strävan efter att få komma in i det svenska sammanhanget. Slutsatsen är följaktligen att elevutflödet beror på omgivande sociala och symboliska strukturer. De mångkulturella innerstadsskolorna innehar en starkare position på utbildningsfältet än de mångkulturella förortsskolorna som varandes just ”svenska” skolor omgivna av mer gynnsamma sociala och symboliska strukturer. De upplever dock i sin tur en betydande konkurrens från andra skolor med högre social status och större kapitaltillgångar både avseende elevunderlagets generella kapitalinnehav och skolornas egna symboliska värde. Det handlar om såväl välrenommerade anrika och nystartade innovativa friskolor som kommunala grundskolor med en annan sociogeografisk placering, särskilda profiler och/eller en annan elevsammansättning. Skolledarnas förklaringsmodell tar på ett liknande sätt sin utgångspunkt i omgivande sociala och symboliska strukturer. Deras bild är att de elever som bor i de socialt utsatta förorterna och som söker sig till Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan baserar sitt val främst på skolornas högre sociala status som varandes ”innerstadsskolor” och större andel ”svenska elever”. De elever som bor i skolornas närområden och som söker sig till andra fristående eller kommunala skolalternativ följer en liknande logik när de i sin tur söker sig till skolor med en högre status och en elevsammansättning som upplevs som mer gynnsam. Deras slutsats är således att det inte handlar om den faktiska skolverksamheten utan om utbildningsstrategier som utvecklats av resursstarka, medvetna och ”lättfotade” innerstadsföräldrar å ena sidan, och mer resurssvaga men engagerade och medvetna förortsföräldrar å den andra, för att förbättra eller bevara sociala positioner. Skolorna kan som en följd av sitt positiva skolklimat, sin kompetenta personal och större andel elever med svenska som modersmål erbjuda de inresande eleverna goda förutsättningar för att uppnå goda skolresultat. Att innerstadsföräldrar söker sig till andra skolalternativ kan således inte förklaras av bristande kvalitet på verksamheten.

Hur upplever skolornas personal den beskrivna utvecklingen och hur återspeglas detta i deras praktiker? Min analys är att den större delen av skolornas personal intar en liknande position i det sociala rummet och därmed har utvecklat en liknande habitus och erfar och tolkar sin omvärld på liknande sätt (Bourdieu 1999). De delar en, som en lärare på Dalaskolan uttrycker det, ”gemensam medelklasskodex” som kan sägas utgöra kärnan i personalens upplevda ”vi-känsla”. Som Bauman (1990) beskriver kännetecknas detta ”vi” av förtroende, trygghet och samarbetsvilja samt inte minst av igenkän-

nande. Under intervjuer med skolledare och personal har elevunderlagen i närområdena definierats som bestående främst av ”svenska medelklassbarn”. Dessa elever uppfattas således i mångt och mycket leva under liknande sociala förutsättningar och inkluderas i personalens upplevda ”vi-känsla”. Mot bakgrund av det är det inte förvånande att elevinflödet från Stockholms socialt utsatta förorter och den medföljande ökade sociala och etniska heterogeniteten kan upplevas som problematisk. De skolbytande eleverna upplevs som annorlunda och för med sig ett språkbruk, attityder och beteenden som inte är samstämmiga med skolornas tidigare skolkulturer. De blir ”de andra” och omnämns som ”eleverna utifrån”, ”invandrareleverna” eller ”förortseleverna” i relation till ”våra egna elever”, ”svenska elever” eller ”innerstadselever” (se även Runfors 2003). Den defensiva logik som återfinns hos skolledarna inför skolornas ändrade position på utbildningsfältet och den ökade mångfalden återspeglas i personalens attityder, förhållningssätt och praktiker. De värnar om skolornas goda rykte och är rädda för att den förändrade elevsammansättningen ska påverka skolornas position på utbildningsfältet på ett negativt sätt.

Även om flera i skolornas personalgrupper är oroade över utvecklingen genom vilken skolorna förändras till ”förortsskolor” eller ”invandrarskolor” så genomsyras verksamheten av ett påtagligt engagemang för ”barnen utifrån”, och intentioner att förbättra deras kunskaper i svenska och ge dem goda förutsättningar inför framtiden (se även Runfors 2003). I lärarnas berättelser utkristalliserar sig två problembilder. Det handlar för det första om språkproblem, och för det andra om ordnings- och relationsproblem. Den första aspekten avser de skolbytande elevernas många gånger bristfälliga kunskaper i svenska. Under fältarbetet framkommer dock att det inte endast handlar om att kunna ”prata rätt” utan bristande kunskaper i svenska ses ofta som ett uttryck för bristande social och kulturell kompetens, en bristfällig ”svenskhetskompetens” (Runfors 2003, 2004). Den andra aspekten berör ordning och sociala relationer och handlar om det förändrade sociala klimatet, det hårdare språkbruket, de framträdande elevgrupperingarna samt de motsättningar och konflikter som förekommer på basis av social bakgrund, etnisk tillhörighet och geografisk hemvist. I sitt hanterande av dessa problem, men även gällande hur de förhåller sig till den ökade kulturella mångfalden, fokuserar lärarna och skolpersonalen främst på det som finns ”ovanför vattenytan” (Lahdenperä 2004) det vill säga språket och det som av Runfors (2003) betecknas som expressiva kulturformer. Det som finns ”under vattenlinjen”, det vill säga värderingar, relationer och känslouttryck, lämnas ofta åt sidan.

Kapitel 6: Att byta till en innerstadsskola

- Maya:** Min pappa ville att jag skulle gå. Det blev som en omväxling från min andra skola.
- Pelin:** Det var min mamma som ville att jag skulle gå här. Det var hon som skickade hit mig.
- Malin:** Jag ville gå här av två anledningar. Den första anledningen var att i min gamla skola så lärde jag mig fel svenska, så jag började prata jättedålig svenska och det var jättestökigt i klassen och man lärde sig ingenting. Och min kompis gick här... Och då tänkte jag att då känner jag en, och då kan jag byta hit.
- Jonas:** Jag började här för att jag haft en del strul så där, men min skola la ner när jag skulle börja i 9:an, så jag har bara gått här i 9:an. Men det var några av mina kompisar gick över hit sen så har jag hört lite om skolan och den verkade ju bra. Då var jag här och hälsade på och så där, kollade lite och så var det bra! Så då började jag här.
- Jenny:* *Hur var det för dig?*
- Semi:** Det var samma sak, min mamma ville att jag skulle börja för min syster gick här och så sa min syster till mamma att jag borde också börja här. Sen tvingade min mamma mig att börja här.
- Jenny:* *Du ville inte börja eller?*
- Semi:** Jag ville börja i skolan hemma, för jag känner många där. Men nu sen min morsa tvingade mig så går jag här.

(Utdrag ur fokusgruppsdiskussion med elever i skolår 9, Dalaskolan)

Efter det föregående kapitlets presentation av Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan samt redogörelse för skolledarnas och den övriga personalens erfarenheter, förhållningssätt och praktiker riktar jag min uppmärksamhet i detta kapitel mot inflödet av elever från Stockholms socialt utsatta förorter. Diskussionen ovan med Maya, Pelin, Malin, Jonas och Semi illustrerar att kan det finnas olika skäl bakom beslutet att börja på en innerstadsskola. Ungdomarnas uttalanden visar att det kan vara fråga om ett byte av social miljö, en strategi att lära sig prata bättre svenska, att en förälder fattade beslutet eller helt enkelt att den tidigare skolan lades ned. Jag kommer i detta kapitel att låta inresande elevers, och deras föräldrars, berättelser stå i fokus; deras erfarenheter, tankar och känslor. Hur kommer det sig att de valde att byta till en skola i innerstaden? Varför valde de den skola som de gjorde? Vad var de inte nöjda med när det gällde de lokala skolorna i deras bostadsområden? Vilka förväntningar hade de inför bytet till en innerstadsskola?

Föräldrarnas och elevernas berättelser och erfarenheter är i mycket stor utsträckning samstämmiga. Detsamma gäller om de ingår i urvalet från Dalaskolan eller Erikskolan och Marielundskolan. Jag har mot bakgrund av detta valt att inte göra åtskillnad mellan deras berättelser i organiseringen av kapitlet. Kapitlet består av fem avsnitt: *Vilka är de skolbytande eleverna?; Betongförortens stigmatisering och territoriell hexis; Att prata "rätt" - om språkets betydelse; Byte av social miljö och utvecklandet av en alternativ situationsbunden kompetens; Kunskapsnivå, betyg och rykte*. Jag avslutar kapitlet med sammanfattande reflektioner.

Vilka är de skolbytande eleverna?

Innan vi går närmare in på de här frågorna vill jag ge en övergripande bild av vilka de skolbytande eleverna är. Hur ser könsfördelningen ut? Går det att säga något om elevernas sociala bakgrund? Hur ser fördelningen ut mellan elever med invandrabakgrund och elever som är inrikesfödda? Finns det några mönster avseende föräldrarnas födelseland? Har de eller deras föräldrar invandrat till Sverige? Är det främst "duktiga" elever som byter? Jag redogjorde i det inledande för de generella mönster som kan skönjas i skolvalfrihetens nyttjande i Stockholm. Jag kommer mot bakgrund av denna generella bild att ge en närmare beskrivning av dem som sökt sig just till Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Den information jag har att tillgå är i detta fall av annan karaktär och består av skolornas interna dokument (såsom adressregister, förteckning över elever som deltar i modersmålsundervisning/svenska som andraspråk) samt intervjudata.

I fallet med Dalaskolan visar skolans adressregister för läsåret 2005/2006 att drygt 330 av skolans närmare 900 elever är bosatta utanför skolans närområde. En majoritet av dem som söker sig till skolan kommer från mer välbärgade förorter respektive från andra delar av landet. Det senare är särskilt framträdande i skolans profilklasser. Andelen elever som bor i en soci-

alt utsatt förort skiljer sig åt mellan de lägre och de högre skolåren. I de lägre skolåren (Fsk – 4) är drygt hälften av de skolbytande eleverna bosatta i socialt utsatta förorter och motsvarande andel i de högre skolåren (7 – 9) är en tredjedel. Av Erikskolans omkring 500 elever bor omkring 75 utanför skolans närområde. De flesta av dessa elever bor i socialt utsatta förorter. På Marielundskolan bor drygt 100 av skolans sammanlagt cirka 300 elever utanför närområdet. Skillnaden mellan Erikskolan och Marielundskolan avseende andelen elever som bor i socialt utsatta förorter är slående. Av de skolbytande eleverna på Marielundskolan bor drygt 70 procent i socialt utsatta förorter, vilket utgör drygt en fjärdedel av det totala elevunderlaget. Detta visar att en stor del av inflödet av elever till skolorna generellt sett utgörs av elever som *inte* bor i förorter som definieras som socialt utsatta. Dock ser situationen väldigt olika ut i olika skolår, och i olika klasser. På Dalaskolan finns å ena sidan klasser där mindre än 10 procent av eleverna bor utanför närområdet, å andra sidan finns klasser där närmare 60 procent gör det. Och i profilklasserna kan motsvarande siffra vara närmare 80 procent. På Erikskolan varierar det mellan att inte finnas några skolbytande elever över huvud taget i en klass, till att de utgör en femtedel. Motsvarande spännvidd på Marielundskolan sträcker sig mellan närmare 25 procent till närmare hälften. Det är generellt sett fler flickor än pojkar som söker sig till Dalaskolan. Bland de yngre eleverna är fördelningen jämn men bland de äldre eleverna är drygt 60 procent av skolbyttarna flickor. Det är en jämn könsfördelning bland de elever som söker sig till Erikskolan. På Marielundskolan är dock närmare 60 procent av skolbyttarna flickor. En tidigare kartläggning av könsfördelningen bland de elever som lämnar de socialt utsatta förorternas skolor visar att det generellt sett är ungefär lika många flickor som pojkar (Bunar & Kallstenius 2006). Elevinflödet till dessa innerstadsskolor påvisar dock en skev könsfördelning då en majoritet av de skolbytande eleverna som söker sig till skolorna är flickor. Detta indikerar att många av de skolbytande pojkarna söker sig någon annanstans.

Jag inte haft tillgång till information om de skolbytande elevernas invandringsstatus respektive deras föräldrars födelseland, undantaget det som eleverna och föräldrarna själva tagit upp i samband med intervjuer och informella samtal. Den bild som jag fått är att kategorin ”skolbytande elever från socialt utsatta förorter” är heterogen avseende detta. Där finns elever som är födda i Sverige av svenskfödda föräldrar, elever som själva invandrat till Sverige efter skolstart och elever födda i landet med en inrikes född och en invandrad förälder. Dock har en större andel av eleverna etniskt svensk bakgrund respektive är andra generationens invandrare. När det gäller ursprungsland råder stor variation. Skolorna för register över vilka elever som anmält att de har ett annat modersmål än svenska. Mot bakgrund av den information som finns i detta register får jag bilden av att många av de skolbytande elevernas föräldrar har sitt ursprung i Mellanöstern och Afrika, men även i Syd- och Östeuropa. Vanliga språkgrupper är arabiska, engelska, kan-

tonesiska, kurdiska, polska, portugisiska, ryska, spanska, tigrinska och turkiska.

Den information jag har att tillgå gällande elevernas sociala bakgrund är på samma sätt baserad på vad de själva berättat och vad som framkommit i föräldraintervjuer. Flera av eleverna med första eller andra generationens invandrabakgrund har föräldrar med hög utbildning med sig från sina ursprungsländer, men som inte kunnat få ett jobb som motsvarar deras utbildning i Sverige. De har nu mindre kvalificerade jobb, studerar på SFI³³ eller KomVux³⁴ eller är arbetslösa. Det är även relativt många som är egenföretagare och driver restauranger, städfirmor etc. I flera fall är föräldrarnas kunskaper i svenska väldigt begränsade. Det är vanligt att barnen och ungdomarna tolkar och förklarar i de fall som de var närvarande under samtalen och/eller intervjuerna. Lärare och skolpersonal bekräftar denna bild. Det är vanligt att det är äldre syskon eller andra släktingar som gått i svensk skola som sköter kontakterna med skolan på grund av föräldrarnas bristande svenskkunskaper.

Den stigmatiserade ”betongförorten”

En viktig utgångspunkt för att förstå elevernas, och deras föräldrars, val att söka sig till Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan är den etniska och socioekonomiska segregationen inom boende och skola och de sociala och symboliska strukturer som omger områdena där de bor. De förortsområden som de inresande eleverna är bosatta i kan placeras in i det sociogeografiska rummet med utgångspunkt i en karta över tunnelbanenätet i Stockholm. Den biträdande rektorn på Marielundskolan berättar:

Många söker utifrån, framför allt längs med tunnelbanelinjen utåt. Man kan säga att det finns som en tydlig geografisk gräns på kartan. Utanför den, i de mer socialt utsatta invandratäta förorterna, där har vi många som har sökt de senaste åren.

Den geografiska gräns som åsyftas är den mellan de mer välbärgade förortsområden som ligger närmare innerstaden, och de socialt utsatta förortsområdena som ligger längre ut längs med tunnelbanelinjernas sträckning. För att knyta an till Åsa Anderssons (2003) resonemang så kategoriseras dessa områden många gånger som ”betongförorter”. ”Betongförorter” är vanligen, men inte uteslutande, bostadsområden som byggdes som en del av det så

³³ Språkundervisning för personer över 16 år som saknar grundläggande kunskaper i svenska.

³⁴ Undervisning på grundskole- eller gymnasienivå för vuxna (över 20 år) som saknar kunskaper och färdigheter motsvarande dessa utbildningsnivåer.

kallade miljonprogrammet under 1960- och 70-talen.³⁵ Redan från början kom miljonprogramsområdena att associeras med olika former av sociala problem (Bunar 2004). Under de senaste decennierna har områdena successivt kommit att bli allt mer invandrartäta, eller svenskgleasa som Roger Andersson (2001) valt att uttrycka det. Andersson sammanfattar sin poäng på följande vis:

Enkelt sammanfattat påstår jag nämligen att svenskgleasa bostadsområden, i den mån de är ett resultat av önskemål och val hos de boende, snarare är ett resultat av majoritetsbefolkningens preferenser än av minoriteterna. Svenskgleasa bostadsområden har skapats genom att majoritetsbefolkningen lämnat områden dit invandrare börjar flytta, och det än snabbare om dessa invandrare kommit från utomeuropeiska länder. (2003, s. 36, ur: Andersson 2003, s. 260)

Problemet är således inte att det bor många invandrare i ett område utan att majoritetsbefolkningen, svenskarna, flyttar därifrån. De socialt utsatta förorterna tillskrivs i många sammanhang negativa karaktärsdrag och är laddade med bilder av problem, fattigdom, utanförskap, arbetslöshet, kriminalitet, kulturella motsättningar, många invandrare samt att både boendemiljön och de lokala skolorna är av dålig kvalitet. Som jag tidigare diskuterat kan upplevelsen av en plats sägas ha en fysisk, social och mental dimension (Gustafson 2006a). Uppfattningen om ett visst område har således dels att göra med området i sig, hur det ser ut, vilka som bor där etc. Men uppfattningen baseras även på de sociala relationer som omger platsen samt vilka föreställningar och uppfattningar som finns om den. Även personer som aldrig har satt sin fot i en ”betongförort” har ofta en uppfattning om hur det är där. Detta är något som diskuteras av Bourdieu och hans medarbetare i *The Weight of the World* (1999).

These days, referring to a ”problem suburb” or ”ghetto” almost automatically brings to mind, not ”realities” – largely unknown in any case to the people who rush to talk about them – but phantasms, which feed on emotional experiences stimulated by more or less uncontrolled words and images, such as those conveyed in the tabloids and by political propaganda or rumour. (s. 123)

Bourdieu beskriver i detta hur den bild som människor i allmänhet har av problemomgärdade områden ofta inte grundar sig i hur situationen i områdena *faktiskt* ser ut eller under vilka *faktiska* levnadsvillkor som områdenas befolkning lever. Istället är det media, politiska utspel och rykten som ger upphov till föreställningar och uppfattningar kopplade till en plats. Detta

³⁵ En miljon bostäder byggdes under tidsperioden 1965 – 1975 för att lösa den akuta bostadsbristen i Sverige (Roos & Gelotte 2004). De bostadsområden som uppfördes under denna tidsperiod är byggda på ett likartat sätt och kallas vanligen för ”Miljonprogramsområden”.

innebär dock inte att det inte finns några reella samhällseliga problem, eller individuella problem. Tvärtom. En betydande andel av områdenas befolkning befinner sig i en socialt utsatt position. De brottas med arbetslöshet, låga inkomster, bristande kunskaper i svenska språket och ett upplevt utanförskap (se t.ex. Bunar 2001; Kallstenius & Sonmark 2010).

Mot bakgrund av detta har Wacquant (1996) valt att definiera utsatta områden som *territoriellt stigmatiserade* (se även Bunar 2001; Sernhede 2002). Begreppet *stigmatisering* härrör från termen *stigma* som Erving Goffman (1963) definierar på följande sätt:

The Greeks, who were apparently strong on visual aids, originated the term *stigma* to refer to bodily signs designed to expose something unusual and about the moral status of the signifier. The signs were cut or burnt into the body and advertised that the bearer was a slave, a criminal, or a traitor – a blemished person, ritually polluted, to be avoided, especially in public places. /.../ Today the term is widely used in something like the original literal sense, but is applied more to the disgrace itself than to the bodily evidence of it (Goffman, 1963: s. 11).

Termen har en tydligt negativ laddning. En stigmatiserad person eller plats är befleckt, smutsig, och associeras med negativa beskrivningar och egenskaper. När det pratas om stigmatisering är det just denna tillskrivning av negativa karaktärsdrag som avses, och det kan exempelvis vara fråga om en förort, ett specifikt bostadsområde, en skola eller en social, etnisk eller religiös grupp som blir stigmatiserad. Det sociala kännetecknet som förorterna i fråga främst associeras med är att det finns sociala problem (som exempelvis hög arbetslöshet och kriminalitet) där och att en stor andel av befolkningen har första eller andra generationens invandrarbakgrund (Bunar 2001, 2004). Frånvaron av svenskar har kommit att ses som huvudförklaringen till sociala och ekonomiska problem i områdena samt till hur dessa beskrivs och omtalas i den offentliga debatten, i media och bland folk i allmänhet. Det är således i många fall andelen invandrare, i förhållande till andelen svenskar, som upplevs vara förklaringen till förekommande problem.

Under mitt fältarbete blev det tydligt att samma logik gäller för skolor. En skola kan vara territoriellt stigmatiserad, och vara förknippad med negativa karaktärsdrag kopplade till det område där skolan ligger. Som Katarina Gustafson (2006a) uttrycker det kan en skola som ligger i en ”no-go-area” bli en ”no-go-school” vilket får som resultat att föräldrar, många gånger med hög socioekonomisk status, sätter sina barn i andra skolor som ligger i områden förknippade med mer positiva associationer. Ett exempel på detta som tidigare diskuterats är Marielundskolan. När det beslutades att skolan skulle förläggas i stadsdelen Marielund, ett område med lägre social status och en delvis annan befolkningssammansättning än omgivande stadsdelar (i bemärkelsen lägre genomsnittlig utbildnings- och inkomstnivå samt fler invandrare från länder utanför EU), så var det många föräldrar i närområdet som valde

andra skolalternativ, innan skolan ens hade startat sin verksamhet. Detta återspeglas även i innerstadsföräldrars många gånger nedlåtande attityder gentemot ”skolorna i förorten”. Intervjuade niondeklassare som bor i innerstaden berättar hur deras föräldrar hotar med att de kan vara tvungna att gå i ett förortsgymnasium om de inte ”skärper sig” och får bättre resultat i skolan. 15-åriga Johanna berättar:

Jag är jätteorolig för att jag inte kommer att få tillräckligt bra betyg för att få något bra här inne i Stockholm. Min morsa hotar mig med att om jag inte pluggar tillräckligt mycket så får jag gå ute i förorterna eller något.

Det finns en tydlig uppfattning bland intervjuade föräldrar och elever som bor i Dalaskolans, Erikskolans och Marielundskolans närområden att innerstadens skolor erbjuder den bästa utbildningen. I motsats framhålls förortsskolor generellt sett som av dålig kvalitet och framhävs i flera föräldra- och elevintervjuer som avskräckande exempel på vad som kan hända om eleverna inte anstränger sig tillräckligt för att uppnå goda skolresultat. I intervjuer med elever från socialt utsatta förorter som bytt till Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan, och deras föräldrar, framkommer ett liknande förhållningssätt som dock är baserat på personliga erfarenheter. Flera av dem lyfter fram olika slags problem som de upplevde på de tidigare skolorna och även problematiska aspekter av de områden där de bor. Det handlar såväl om skolornas etniska och socioekonomiska elevsammansättning som om det sociala klimatet på skolorna. Vad som *egentligen* upplevs som problematiskt framkommer många gånger som en reflektion av den bild som framkommer när de berättar om vad det var som de sökte sig *till* när de sökte sig till en skola i innerstaden. Jag kommer att återvända till detta lite längre fram i kapitlet.

Territoriell hexis och sociala representationer

Så som tidigare diskuterats kan ett bostadsområdes eller en skolas status reflekteras på de individer som befinner sig i den sociala miljön (Bourdieu 1999; Skawonius 2005; Wacquant 1996). En individ som bor i ett område som är territoriellt stigmatiserat, eller går i en ”no-go-school”, kan enligt samma logik bli stigmatiserad och som en följd av det kopplas samman med negativa kännetecken och egenskaper. Att bära ett stigma kan påverka en individs självbild och upplevelse av framtida möjligheter, såväl som individens relation till omvärlden och andra individers förhållningssätt (Goffman 1963; Gustafson 2006a; Skawonius 2005). Nihad Bunar (2001) har valt att beteckna detta fenomen för *territoriell hexis*. Termen är en vidareutveckling av Pierre Bourdieus begrepp *kroppslig hexis* som avser hur objektiva omständigheter kan förkroppsligas och sedan påverka individers sätt att känna, tänka, handla och inte minst hur de förhåller sig till sin omvärld (Bourdieu 1977). Bunar (2001) menar att de kännetecken som särskiljer ett område från ett annat, både reella och tillskrivna, påverkar områdets invånare på olika

sätt. Det kan exempelvis handla om reella skillnader i befolkningens socio-ekonomiska status och etniska sammansättning, eller om vilka föreställningar som omvärlden har om ett visst område och dess befolkning. Tanken är att områdets invånare förkroppsligar dessa skillnader och föreställningar vilket påverkar hur de tänker och känner kring området där de bor och sig själva, men även hur de förhåller sig till omvärlden och deras faktiska handlande. Men dessa särskiljande kännetecken påverkar även det omgivande samhällets förhållningssätt och praktiker. Det kan t.ex. handla om hur personer som bor i andra delar av staden förhåller sig till området i fråga och hur de ser på dem som bor där. Eleverna är väl medvetna om denna logik. De vet att de i mycket hög utsträckning förknippas med det område där de bor, och det område där de går i skolan. Att i sociala sammanhang uppges att man kommer från ”stan” eller ”förorten”, eller än mer specifikt exempelvis från Kungsholmen eller Skärholmen, sänder ut helt skilda signaler och ger i många fall upphov till olika bemötande. Eleverna är även medvetna om att omvärldens bilder och uppfattningar om socialt utsatta förortsområden i många fall färgar av sig på dem, och att detta kan resultera i olika slags konsekvenser.

Följande utdrag kan illustrera de skolbytande elevernas upplevelser av hur stereotypa och stigmatiserande bilder av deras hemområden påverkar omgivningens bilder av dem. Utdraget är hämtat från en fokusgruppsdiskussion med niondeklassare på Marielundskolan. Startpunkten för diskussionen är att en av pojkarna, Dawit, tidigare berättat för mig om sin upplevelse av att andra elever på skolan ”tittar snett” på honom, något som jag väljer att knyta an till vid fokusgruppsstillfallet.

- Dawit:** Ibland kan det vara så, ibland kan det vara jobbigt. Alltså ibland med andra elever blir man irriterad på dom. Ibland med lärare också. Så typ om man kommer, och bor i förorten... Typ ”blatte” också! Sen blir det liksom så där.
- Thomas:** Ja det är ganska jobbigt, det får jag också höra. Så här, ”där kommer jag att bli rånad om jag åker dit”.
- Maria:** Ja!
- Thomas:** Det är väl typ det vanligaste. Alla har så jävla mycket fördomar!
- Dawit:** Ja, det är fan inte sant! Det är inte sant! Det är bara folk som snackar skit.
- Maria:** Folk har så jävla mycket fördomar! Jag har bott där i hela mitt liv och jag har aldrig blivit rånad!

- Dawit:** Du kan gå med vad fan du vill in till vilken förort du vill, med kläder som kostar 50 000kr, och ingen kommer att komma fram och slå!
- Jenny:* *Möter ni kommentarer från lärare också? Eller bara från andra elever?*
- Thomas:** Ja.
- Maria:** Ja, men lärare har ju också fördomar. De liksom tar det som typ att alltså att vore värsta... Att man kommer från *det* stället liksom... Alltså vissa lärare har ju sagt typ att "du och ditt folk", bara för att man typ kommer från Tensta. Det är ju liksom så jävla löjligt!
- Jenny:* *Vad lägger de in i det? Vad betyder det för dem tror du när de säger så? Vad är det som de ser?*
- Maria:** Ja men typ...
- Dawit:** Turkar!
- Thomas:** "Ni ouppfostrade, oansvariga, högljudda, bråkiga ungdomar". Typ, tror jag att de ser.

Dawit, Thomas och Maria känner inte varandra särskilt väl. De går i samma skola och tillhör samma årskull, men går i olika klasser och bor i olika områden. Från att initialt ha varit blyga, försiktiga och avvaktande gentemot varandra blir de allt med öppenhet under diskussionens gång när de märker att de andra delar liknande erfarenheter och upplevelser. De känner hur det finns något av en förväntan på att de ska bete sig på ett visst sätt, ha vissa åsikter och göra vissa saker mot bakgrund av att de bor i ett visst förortsområde. Eleverna förenas i sin upplevelse av att konfronteras med stigmatiserade bilder av "betongförorter" och med bilder av "invandrarungdomar" laddade med negativa egenskaper. Det framkommer tydligt av elevernas röstlägen och kroppsspråk att detta är något som de tycker är jobbigt och orättvist. Deras erfarenheter av att både elever och skolpersonal på Marielundskolan "tittar snett" på dem delas av många av de intervjuade eleverna på samtliga tre skolor. Bytet till Dalaskolan, Erikskolan eller Marielundskolan innebär för många elever ett möte med det dåliga rykte som omger deras hemområden. I den analys av stigma som jag tidigare refererade till konstateras att det vanligen är när individen lämnar hemmets sfär som den blir medveten om sitt stigma (Goffman 1963). Detta kan t.ex. ske i samband med att ett barn börjar skolan eller i samband med att individen söker jobb.

Många föräldrar och elever från de utsatta förorterna vittnar om att de känner sig trygga i hemområdena och att de känner en oro och osäkerhet inför kontakter med det omgivande samhället (Bunar & Kallstenius 2007, 2008; Kallstenius & Sonmark 2010). Ofta bottnar denna oro i en rädsla för diskriminering och att känna sig annorlunda. De intervjuade eleverna berättar i linje med detta att det var i mötet med den nya sociala miljön som de blev medvetna om de negativa kännetecken som kopplas samman med områdena där de bor, de lokala skolorna och områdenas befolkning. I mötet med den nya skolmiljön konfronteras eleverna många gånger med stigmatiserande *sociala representationer* kopplade till områdena där de bor och till dem själva. Sociala representationer kan beskrivas som ett slags tolkningssystem som påverkar förhållningssätt och handlingar gentemot omvärlden, individer och grupper (Jodelet 1996). Sociala representationer ger oss bilder av *hur det är* som vi kan förhålla oss till. Dessa bilder påverkar sedan hur vi ser på andra människor och på omvärlden, samt hur vi handlar. Som utdraget från fokusgruppsdiskussionen på Dalaskolan illustrerar så upplever eleverna att både skolpersonal och andra elever på skolorna tror att de är på ett visst sätt baserat på var de bor. Under fältarbetet så var detta ett återkommande tema såväl i intervjuer och i mer informella samtal. Flera av de yngre skolbytande eleverna berättar att deras klasskompisar som bor i skolans närområde aldrig har varit hemma hos dem för att deras föräldrar ”tror att det är farligt där” eller tycker att det helt enkelt är för långt att åka. Liknande upplevelser uttrycks av de äldre eleverna. Jag kommer att återkomma till detta tema i kapitel 7 som behandlar elevernas identifikationer och relationsmönster.

Min analys av föräldrarnas och ungdomarnas berättelser är att bytet till en innerstadsskola kan betraktas som en strategi för att försöka frigöra sig från det territoriella stigma som följer på att bo i ett socialt utsatt förortsområde och de sociala representationer som associeras med att vara ”invandrare”. För att återigen anknyta till Goffman (1963) så handlar denna strategi i stor utsträckning om en strävan efter att dölja eller försöka förändra orsaken till stigmat, eller åtminstone att lära sig kontrollera de egenskaper och kännetecken, eller sociala markörer, som avslöjar individens position i det sociala rummet (Bourdieu 1979/1994b, 1985). Det kan, vilket kommande avsnitt kommer att visa, exempelvis handla om att lära sig prata ”rätt svenska”, att vistas i sociala miljöer där det finns ”svenskar” men även att gå i en ”svensk” skola med högre social status som associeras med kunskap och rättvisande betyg.

Att prata ”rätt” – om språkets betydelse

I detta avsnitt kommer jag att beskriva och analysera den orsak bakom bytet till en innerstadsskola som först och främst lyfts fram av föräldrar och elever. Det handlar om språket, närmare bestämt att lära sig prata ”rätt svens-

ka”. Av elevernas och föräldrarnas berättelser framgår att sättet på vilket man pratar uppfattas vara en viktig social markör och en grund för kategorisering och värdering (Bourdieu 1991; Jonsson 2007). För att exempelvis återigen knyta an till Malin, en av de niondeklassare på Dalaskolan som medverkade i den inledande fokusgruppsdiskussionen, så berättar hon hur en av de viktigaste anledningarna till att hon bytte till en innerstadsskola var att hon lärde sig ”fel svenska” i den frånvalda skolan som låg i ett socialt utsatt förortsområde. Malin beskriver hur hon började prata på ”fel” sätt som en konsekvens av att det gick väldigt få elever med svenska som modersmål på den tidigare skolan och hur detta föranledde att hon, med stöd av sina föräldrar, ville byta till en skola med fler ”svenskar”. Detta är ett generellt mönster i intervjumaterialet. Av intresse här är inte hur ”bra” eller ”dåligt” eleverna egentligen kan prata svenska, eller hur andelen elever med svenska som modersmål på en skola eller i en viss klass påverkar elevernas faktiska språkutveckling. Av intresse är istället hur eleverna själva och deras föräldrar *förhåller sig* till språket och elevsammansättningen, samt vilken betydelse språket tillskrivs. I mina intervjuer med skolbytande elever och deras föräldrar framgår tydligt att de upplever att den svenska som pratas i Stockholms socialt utsatta förorter är ”fel”, vilket i stor utsträckning kan förklaras av frånvaron av personer med svensk bakgrund.

Den generella och stereotypa framställningen av ”betongförorten” som ges av Andersson (2003), och som jag redogjorde för i det föregående avsnittet, ligger väldigt nära den bild som framkommer när elever och föräldrar berättar om områdena där de bor. Sandra, 14 år, som började på Dalaskolan i årskurs 6 berättar:

Det var väl typ, alltså den skola som jag gick i sexårs [förskol klass], då var det typ bara svenskar. Sen när jag skulle börja sexan då var det mer invandrade än svenskar... Alla bara typ flyttade därifrån. Så man började prata, hade inte riktigt bra svenska. Då ville jag inte gå där.

Sandra beskriver hur utflödet av ”svenskar” från förortsområdet där hon bor har gått snabbt, och hur denna utveckling även tydligt kommit att återspeglas i de lokala skolornas elevsammansättning. Skolorna har i allt större utsträckning kommit att bli ”invandrarskolor”. Eleverna beskriver hur många av de svenskar som tidigare bodde i områdena har flyttat därifrån, eller hur deras barn åtminstone inte går i de lokala skolorna utan har sökt sig till skolalternativ i andra delar av Stockholm (se även Kallstenius & Sonmark 2010). Akil, 13 år, berättar så här:

Det var inte jag som ville byta skola, det var mina föräldrar. De ansåg att jag skulle lära mig bättre svenska om jag började i en annan skola. För typ alla svenskar som bodde där ute typ flyttade därifrån, bytte skolor och så.

Denna utveckling har lett till att andelen elever med svenska som modersmål märkbart minskade på de lokala skolorna. Många elever berättar, i likhet med Sandra och Akil, att det var fler elever med svenska som sitt andra eller tredje språk på deras tidigare skolor än som hade svenska som modersmål. Eleverna berättar att de började prata en svenska som de själva definierar som ”dålig”, ”fel” eller ”inte så bra” i förhållande till den svenska som talas i andra delar av samhället. Många gånger är deras uppfattning om hur den ”rätta” svenskan låter vag och osäker men de är trots detta säkra på att själva pratar ”fel” (se även Bunar 2009), samt att de genom bytet till en mer ”svensk” skola kommer att lära sig prata ”rätt” i större utsträckning.

”Det skulle vara bättre för mig om jag gick i en svensk skola”

En av de biträdande rektorerna på Dalaskolan berättar att uppfattningen att den svenska som talas i Stockholms socialt utsatta förortsområden är ”fel” återkommande uttrycks av föräldrar som kontaktar skolan för att höra om de har lediga platser. Hon ger ett exempel:

Det var en förälder som sa att när de var ute på gatan så hörde de barnen prata. Och då kände de att ”Så vill inte jag att mitt barn ska prata!”. Därför vill de att deras barn ska gå i en skola med mycket svenska barn, för att de ska få det rätta språket.

Precis som detta citat illustrerar uttrycker många föräldrar att deras barns språkutveckling påverkas negativt av att det är fler elever med invandrabakgrund än med svensk bakgrund på en skola. Detta pekar på en annan central aspekt av de intervjuade föräldrarnas förhållningssätt: det handlar om svårigheten i hemområdena för deras barn att träffa ”svenskar”. Hena, mamma till en skolbytande elev på Eriksskolan, berättar:

Vi bor ju faktiskt i Sverige och då vill jag att min som ska få möjlighet att umgås med svenskar. Där vi bor finns det inte så många svenska barn, men här kan ha få både och.

Hena menar att det är viktigt att hennes son inte bara har kompisar med utländsk bakgrund, utan även får möjlighet att lära känna svenskar. Denna uppfattning är mycket vanlig bland de intervjuade föräldrarna. Att träffa ”svenskar” ses som en grundläggande förutsättning för att kunna utveckla bättre kunskaper i svenska vilket är mycket svårt i ett bostadsområde, eller i en skola, med en liten andel svenskar. Ara, en 15-årig pojke, bytte till Marielundskolan när han skulle börja i årskurs 7. Han berättar:

Min mamma tyckte liksom att jag borde träffa fler... Alltså jag kunde inte prata så bra svenska så tyckte hon att det skulle vara bättre för mig om jag gick i en svensk skola.

Sarah, 15 år, som går på Dalaskolan berättar på ett liknande sätt:

Det var min pappa som ville att jag skulle komma hit. För jag pratade inte värsta bra svenskan och så, jag kunde liksom ingenting.

Aras och Sarahs föräldrar är inne på samma linje som Hena. På grund av frånvaron av svenskar i området där familjerna bor lärde sig barnen ”inte prata så bra” svenska och träffade heller inga svenskar. Lösningen blev således att byta till en skola där det finns fler svenskar. Dessa citat visar inte enbart på att föräldrarna vill att deras barn ska lära sig behärska det svenska språket bättre och som en följd av det flyttar dem till innerstadsskolor med en större andel elever med svenska som sitt modersmål. Citaten illustrerar även konsekvenserna av den boendesegregation som tydligt präglar Stockholm och hur en rumslig uppdelning mellan ”invandrare” och ”svenskar” sammanfaller med föreställningen om stigmatiserade ”betongförorter” i förhållande till mer ”svenska områden” omgärdade av mer positivt laddade sociala och symboliska strukturer (se även Lundqvist 2010; Mattsson 2005). Enligt de intervjuade eleverna och föräldrarna är skolorna i deras hemområden inte ”svenska skolor”, vilket gör dem till ”no-go-schools” (Gustafson 2006a). Betydelsen av kategorin ”invandrare” har således, sin ursprungliga administrativa och värdemässigt neutrala definition till trots, kommit att cementeras som ”icke-svensk” (Mattsson 2001). En följd av detta resonemang är att områden som främst befolkas av ”invandrare”, och skolor vars elever i stor omfattning är ”invandrare”, enligt dessa individers betraktelsesätt är ”icke-svenska”.

Det finns en oro hos eleverna, och deras föräldrar, att de kommer att utveckla en dålig eller felaktig svenska om de går i en sådan ”icke-svensk” skola. Sofia, 14 år, som gått en tid på Dalaskolan berättar:

Det är ju liksom fler svenska barn som går här. Där är det mer invandrare och då blir språket annorlunda.

Den oro och de funderingar som de ger uttryck för är tudelad. Dels handlar det om hur väl eleverna lär sig behärska svenska språket, dels om att de riskerar utveckla en viss språklig jargong eller dialekt, som många gånger kallas för ”Rinkebysvenska” eller ”förortsslang” (Jonsson 2007). Oron handlar således delvis om elevernas möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen och få goda studieresultat. Men, i första rummet handlar det om att den ”förortsslang” som barnen och ungdomarna utvecklar kan komma att vara till nackdel för dem utanför den lokala kontexten. Att de helt enkelt lär sig prata ”på fel sätt”. Samtliga föräldrar som jag intervjuat berättar att de upplevde det språk som användes på den frånvalda skolan som bristfälligt avseende såväl ordförråd och grammatisk uppbyggnad, som ordval och uttal. De menar att nivån på svenska språket blir låg på skolor där en stor andel av ele-

verna har ett annat modersmål än svenska. En mamma summerar sina tankar varför familjen valde att söka till Erikskolan:

Och de [barnen] måste ju lära sig prata svenska!

Om det dessutom är så att många lärare inte heller har svenska som modersmål försvåras situationen än mer. Som en pappa frågar sig:

På den tidigare skolan talade också lärarna dålig svenska. Och hur ska då barnen lära sig?

Som jag varit inne på tidigare delas denna uppfattning även av många av de skolbytande eleverna som menar att de började prata ”annorlunda” eller ”fel” på sina tidigare skolor. Föräldrarna poängterar dock att det sällan är fråga om att det är barn och ungdomar som själva har invandrat till Sverige, och därmed inte haft möjlighet att lära sig svenska, som påverkar denna utveckling. De flesta elever som de refererar till är födda i Sverige ”men pratar ändå inte riktigt bra svenska”, som en intervjuad mamma uttrycker det, vilket kan tolkas på två olika sätt. För det första, att barn och ungdomar, oavsett om de är födda i Sverige eller utomlands, som växer upp i Stockholms socialt utsatta förorter upplever stora svårigheter att lära sig behärska svenska på ett bra sätt som en följd av frånvaron av människor som har svenska som modersmål. För det andra, att det i dessa förortsområden utvecklats ett sätt att prata som inte nödvändigtvis ska betraktas som en avspeglning av barnen och ungdomarnas *faktiska* språkkunskaper utan snarare som en social markör och ett uttryck för en rumslig, social och symbolisk tillhörighet. Detta tema kommer även att belysas i det nästkommande kapitlet när jag diskuterar elevernas självidentifikation, externa kategoriseringar och förekommande grupperingar.

Vikten av *hur* man pratar är ett återkommande tema. Intervjuer och observationer visar att språket har stor betydelse för eleverna och språket används på olika sätt för att skapa samhörighet, och gränser. Det är väldigt tydligt att språkanvändning är en social markör (Bourdieu 1991, Jonsson 2007). Många av de skolbytande elever som jag träffar på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan upplever att deras sätt att prata fungerar alldeles utmärkt utanför skolan, men många gånger blir ”fel” i mötet med den nya skolmiljön. Eleverna är således väl medvetna om att man pratar på olika sätt på olika platser, och att olika sätt att prata värderas olika högt. Kontentan är att deras ”förortssvenska” inte värderas särskilt högt. Richard Jonsson (2007) har skrivit en avhandling som heter *Blatte betyder kompis* som handlar om språk, eller närmare bestämt om ”förortsslang” eller ”blattesvenska”. Jonsson knyter an till Cameron (1995) och Stroud (2004) som, i likhet med Bourdieu (1991), menar att språkanvändning handlar om mycket mer än att kommunicera, att det är ett uttryck för sociala positioner och ett sätt att rangordna människor. Att vilja lära sig ”bättre” svenska kan mot bakgrund av

detta tolkas som ett sätt att vilja förbättra sin sociala position och förstärka sitt symboliska kapitalinnehav. När eleverna och föräldrarna lyfter fram ”att lära sig prata rätt svenska” kan det följaktligen tolkas som ett uttryck för en strävan efter att försöka förändra, eller dölja, en av de sociala kännetecken som förknippar dem med de stigmatiserade socialt utsatta förorterna (se även Goffman 1963), och som därmed avslöjar deras position i det sociala rummet (Bourdieu 1979/1994b, 1985).

Språket, närmare bestämt att prata ”rätt” svenska, framstår som en mycket viktig orsak bakom elevernas byte till en innerstadsskola. Avsnittet visar dock att det inte enbart handlar om en strävan efter att kunna prata svenska på ”rätt sätt”. Det handlar även om en strategi för att bryta sig loss från det ”icke-svenska” som associeras med Stockholms socialt utsatta förorter och närma sig de positioner i det sociogeografiska rummet, och de sociala markörer, som sammankopplas med det ”svenska” samhälle som uppfattas ligga någon annanstans än i de förorter där familjerna är bosatta (se även Kallstenius 2006, 2007).

Byte av social miljö och utvecklandet av en alternativ situationsbunden kompetens

Under fältarbetet blir det tydligt att det finns en föreställning om en ”svenskhets” som samtliga aktörer – skolledare, lärare, föräldrar och elever – förhåller sig till. De pratar om ”det svenska samhället”, ”den svenska kulturen”, ”en svensk skola”, ”att göra som *man* gör i Sverige”, ”svensk tradition” samt inte minst ”att tala *bra* svenska”. I det inledande kapitlet redogjorde jag för hur ”svenskhetsen” har kommit att bli ett slags norm som påverkar hur människor ser på sig själva, på andra samt även hur de förhåller sig till olika saker och hur de agerar (Mattsson 2005). Det som betraktas som svenskt upplevs många gånger som normalt och eftersträvansvärt medan invandrarskapet, eller ”icke-svenskhetsen”, kopplas samman med sociala problem och utanförskap. ”Svenskhetsen” kan följaktligen ses som ett symboliskt kapital (Bourdieu 1977) som sammanfaller med en individs position i det sociala och geografiska rummet. En del platser eller institutioner, t.ex. skolor, betraktas mot bakgrund av faktiska och tillskrivna egenskaper som ”svenska” och andra som ”icke-svenska”. Att förflytta sig i det sociogeografiska rummet från en svensk-gles skola i ett socialt utsatt förortsområde till en svenskdominerad skola i innerstaden kan ses som ett symboliskt steg närmare detta ”svenska”. Valet av en innerstadsskola kan därmed vara del av en strategi för elever bosatta i Stockholms socialt utsatta förortsområden att försöka frigöra sig från det dubbla förstärkta stigma (se även Wacquant 1996) som många gånger blir konsekvensen av att vara ”invandrare” samt bo och gå i skolan i en ”betongförort”. Skolbytet kan leda till ökade symboliska kapitaltillgångar i det omgivande samhällets ögon. Som föregående avsnitt visar kan det t.ex.

handla om att lära sig ett alternativ till den ”företssvenska” som talas i elevernas hemområden. Men det handlar inte enbart om språk. I intervjuer med föräldrar framkommer att de eftersträvar att deras barn ska få möjlighet att vistas i en ”svensk miljö” och bli en del av en ”svensk kultur”. Som tidigare diskuterats kännetecknas de socialt utsatta bostadsområdena av en frånvaro av svenskar, vilket även återspeglas i de lokala skolorna. Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan kan i förhållande till dessa skolor beskrivas som svenskdominerade skolor, och ses som en följd av det som motsatsen till hemområdenas invandrardominerade ”no-go-schools” (se Gustafson 2006a).

Elevernas berättelser om de skolor där de gick tidigare innehåller återkommande inslag av bråk, mobbning och vandalisering. De berättar om lärare som efter en termin, ibland till och med mitt i en termin, slutar för att istället börja jobba på andra skolor. De berättar även om en stor omsättning av elever, att elever ”börjar och slutar på löpande band” som de uttrycker det. Denna ruljans beror dels på att många elever (i likhet med dem själva) söker sig till skolor i andra områden, dels på att dessa skolbytande elever ibland av olika anledningar efter en tid kommer tillbaka, dels på att nyanlända flyktingbarn och -ungdomar många gånger är bosatta i deras hemområden och slussas in i det svenska skolsystemet genom de lokala grundskolorna. Ytterligare en aspekt handlar om lärarnas bakgrund och språkliga kompetens. Flera elever berättar om hur få lärare på de skolor där de tidigare gick talade svenska som modersmål och precis som många av eleverna själva hade bristfälliga kunskaper i svenska språket. Allt detta sammanslaget gjorde att eleverna upplevde svårigheter att koncentrera sig på skolarbetet, vilket enligt dem fick negativa konsekvenser för deras inläring och resultat.

Flera av de intervjuade föräldrarna beskriver hur det sociala klimatet på de tidigare skolorna präglades av en generellt sett oengagerad föräldragrupp som inte brydde sig om vad som utspelade sig i skolan eller vad deras barn presterade rent resultatmässigt, något som sammanslaget upplevdes skapa en ogynnsam skolmiljö. Abbas, vars dotter bytte till Eriksskolan när hon skulle börja i årskurs 2, berättar:

I den förra skolan där vår dotter gick var 80-90 procent av eleverna invandrare. De hade dåligt språk och i skolan fanns många föräldrar som inte bryr sig om sina barn utan låter dom dra omkring.

Det som Abbas var mest upprörd över var inte det ”dåliga språket”, även om det också var en starkt bidragande orsak till familjens beslut om skolbyte. Enligt hans mening var det bristande föräldraengagemang som han upplevde präglade den tidigare skolan det mest oroande. Han berättar hur klassrumssituationen, undervisningens kvalitet samt inte minst det sociala klimatet på skolan i allmänhet på ett genomgripande sätt påverkades av frånvaron av engagemang från föräldrars sida. Det gällde givetvis inte alla, men så pass många att det blev kännbart. Det ogynnsamma sociala klimatet påverkade miljön och stämningen i klassrummen och på skolgården, men satte även sin

prägel på omgivningen kring själva skolan utanför skoltid. Joy, mamma till en 13-årig flicka som bytt till Marielundskolan, berättar att hon och hennes man tyckte att det var bättre att dottern flyttade från den lokala skolan i hemområdet:

Det var för stökigt i klassrummet. Det var för mycket bråk i och utanför skolan.

Föräldrar berättar om vad de betecknar som gängbildningar som ”drar omkring” i området kring skolorna, på veckodagar såväl som på kvällar och helger. Även om gängen inte nödvändigtvis ägnar sig åt vandalism eller kriminella handlingar så upplevs förekomsten av gäng *i sig* som något hotfullt och skrämmande. Detta, tillsammans med att det är bråkigt och stökigt i skolmiljön, ses som ett tecken på ett bristande intresse för, alternativt en bristande insikt om, vad barnen och ungdomarna har för sig. De intervjuade föräldrarna vill inte att deras barn ska bli del av den destruktiva lokala kultur som de tycker se sig växa fram i och kring skolorna i deras bostadsområden. Och en strategi som används för att förebygga, eller motverka, en sådan utveckling är just att flytta barnen till en skola belägen i en annan del av Stockholm, i en annan social kontext. Enligt denna logik står ”svenska skolor” högt i kurs.

”Alltså det är mindre av allt det dåliga, i allmänhet”

Det finns en föreställning hos de intervjuade föräldrarna att det är lugnare i en ”svensk skola”. Ranja, förälder till en skolbytande pojke på Erikskolan, säger:

Min bild är att svenska barn är lugnare. Resultatet blir ju då att i en miljö med många svenska barn så blir det lugnare. I förorten finns det så många grupper som är i minoritet, olika kulturer som stöter med varandra. Här är det flest svenskar i majoritet, det finns en dominerande kultur och jag vill att min son ska vara del av den.

Föräldrarna ger uttryck för uppfattningen att en majoritet av elever med svensk bakgrund på en skola leder till att den svenska kulturen blir dominerande och att det sociala klimatet i högre grad präglas av lugn. Betydelsen av det sociala klimatet på en skola och hur det kan antas påverka eleverna som går där kan diskuteras med utgångspunkt i forskningstraditionen om grannskaps- respektive skoleffekter (se t.ex. Sundlöf 2008; van der Burgt 2006). En central aspekt av detta är de så kallade kamrateffekterna (se kapitel 1) som vilar på antagandet att normer och värderingar övertas, eller färgar av sig (alternativt ”smittas”) vilket resulterar i att beteenden och attityder sprider sig inom en grupp. Den grundläggande tanken är att en individ anpassar sitt beteende i förhållande till sin omgivning. Om en elev befinner sig i en

skolmiljö som präglas av lugn och arbetsro, där det ”är ok att vilja plugga och få bra betyg” som en elev uttryckte det, påverkar detta elevens eget beteende och inställning. Det samma gäller om det sociala klimatet tvärtom är bråkigt, stökigt och präglat av negativa attityder gentemot skolan. Elevernas berättelser vittnar om att kamrateffekterna i stor utsträckning var av negativ karaktär i de skolor där de gick tidigare. Jargongen och det sociala klimatet beskrivs som hårda och eleverna menar att det också påverkade dem och deras inställning till skolan. Den sociala miljön beskrivs som väldigt bråkig och stökig. 15-åriga Thomas, från en av de inledande fokusgruppsdiskussionerna på Dalaskolan, jämför sin nuvarande skolsituation med hur det var i den skola där han gick tidigare.

Det är lugnare i största allmänhet. Det är inte lika mycket bråk, det är tystare på lektionerna, det är lugnare i korridorerna, mindre förstörelse, alltså vandalisering av skolan, mindre mobbing. Alltså det är mindre av allt det dåliga, i allmänhet. Så det är jätteskönt att komma hit. Det enda är väl att det blir lite grand så här, det kan bli lite långtråkigt för att det blir för lugnt. Men det är ju tyst på lektionerna, man lär sig mer.

En liknande upplevelse beskrivs av Hossein som går i 3:an på Erikskolan:

Här bråkar man inte lika mycket, man är mer snäll mot varandra. Här bestämmer fröken och de andra barnen gör som hon säger, och det tycker jag är bra.

Bytet till Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan innebar således inte bara en geografisk förflyttning till en skola i en annan del av staden, utan ett byte av social miljö. Jag frågar eleverna om de tycker att de har förändrats som en följd av sitt skolbyte. Det tycker de att de har och de berättar att deras kompisar i hemområdena många gånger märker av att de har förändrats, och kommenterar det. Denna påverkan, eller anpassning, kan illustreras av en diskussion jag hade med Yeshir, Reza, Wisam och Camilo som går i 9:an på Marielundskolan.

Yeshir: I början tyckte mina kompisar, de berättade att de trodde att jag också skulle bli snobbig och så där. Men det har jag inte blivit. Enligt dom, dom tycker inte det. Men jag har förändrats, jag har blivit bättre i skolämnen, på så sätt.

Reza: Det är det som jag har fått höra. Alltså jag umgås med både folk från mina gamla skolor i förorten och här också. Som jag sa så är det väldigt utspjutt. Men mina gamla kompisar som har känt mig väldigt länge dom sa typ ”Du har förändrats så mycket bla bla”, kan man få höra ibland.

Jenny: På vilket sätt?

Reza: Alltså typ ”Du har ändrat klädstil, du lägger märke till andra saker”, alltså mer sånt i allmänhet bara. ”Du sitter annorlunda, du äter annorlunda”. Bara i allmänhet alltså små saker som förändras utan att du tänker på det.

Elevernas diskussion illustrerar att förändringen kan handla om inställningen till skolan och till att plugga, vilka eleverna umgås med, hur de klär sig, hur de betar sig och vad de gör. Och, som Reza säger, så är förändringen inte alltid ett uttryck för medveten handling från elevernas sida, utan något som sker till följd av att de vistas i en ny social miljö. De reflekterar mycket kring skillnaderna mellan den tillvalda innerstadsskolan och den skola där de gick tidigare, och hur skolbytet kommit att påverka dem. Låt oss återvända till diskussionen med Yeshir, Reza Wisam och Camilo:

Reza: Här är det ändå så här ganska avslappnat, men ändå ganska uppsnopsig stil. Typ alla har ju en högre levnadsstandard, bor finare, dom talar finare svenska, dom har andra krav hemma, de har ett bättre ordförande... De liksom går på ett annat sätt, de är uppfostrade på ett annat sätt än vad folk kan vara annars i förorten. De är mer känsliga för om du slänger skräp på marken och sånt där. De... Det är inte lika mycket så att de ritar på bordet och sånt där eller så där på bänkarna, väggar och så där. Bättre uppfostring så där i allmänhet!

Yeshir: Jag tyckte att det var helt annorlunda! Det kanske låter konstigt, och det kanske var för att jag var yngre, men det var som att komma till en helt ny värld! Det var verkligen som ”Va! Vad gör jag här!?”. Det var så här helt annorlunda människor, allting fungerade nästan så här på ett nytt sätt än vad det gjorde in min förra skola. Jag säger inte att det var dåligt, för det var det inte, jag lärde mig ju där också... Men där var det så att där var jag van vid att få bra resultat men sen då när jag kom hit så skulle jag börja svenska två. Och jag bara ”Va!? Nej det går ju inte, det fungerar inte!”. Jag var annorlunda!

Jag frågar dem om det var jobbigt med allt det nya.

Wisam: Nej, det var bara lite svårt den första veckan att anpassa sig till, vad säger man... det nya beteendet, om man säger så.

De andra skrattar igenkännande. Oavsett om det skedde omedvetet, som i Rezas fall, eller medvetet, som i Wisams, så är eleverna eniga om att bytet till en innerstadsskola efterföljdes av en period av anpassning, eller förändring, i förhållande till den nya skolan och eleverna som går där. Camilo menar dock att de som kommer från de socialt utsatta förorterna inte anpassar sig fullt ut, utan att de utmärker sig på olika sätt. Han får medhåll från Wisam och Yeshir.

Camilo: Alltså jag tror att det är så att, det som jag ser är att dom som inte kommer härifrån, alltså dom anpassar sig inte. Dom sticker ut väldigt mycket!

Jenny: *Har du känt att du gör det?*

Camilo: Nej, det har jag inte gjort. Eller, nej, jag vet inte. Alltså jag vet inte hur folk ser på mig, men jag känner väl inte att jag sticker ut så där väldigt mycket.

Jenny: *På vilket sätt sticker dom ut?*

Wisam: Alltså det syns väldigt mycket. Jag vet inte riktigt hur jag ska förklara.

Yeshir: Men jag tror bara att det är så! Utländska, alltså folk som kommer från en annan bakgrund, de är högljuddare.

Camilo: Det är liksom bara så att de som kommer från den här miljön som, ja det är alltså väldigt skrikigt. De som har gått i en väldigt skrikig skola och sånt, och så kommer dom hit. Men alltså jag tycker att dom som har kommit från stökiga skolor de har liksom inte anpassat sig, de är fortfarande mer livliga än andra.

Herrman och Hermansson (2003) menar att elever utvecklar en särskild språklig och kulturell kompetens, ett sätt att prata och vara, i relation till sin skolmiljö. De betecknar detta för situationsbunden kompetens. Elevernas och föräldrarnas erfarenheter visar att den sociala miljön skiljer sig markant mellan skolorna i Stockholms socialt utsatta förorter och på Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan. Sättet att prata, klä sig och vara är olika. Flera av föräldrarna är, som tidigare diskuterats, oroliga för att den ”förorts-svenska” som används i de utsatta förortsområdena skulle komma att bli till nackdel för barnen och ungdomarna i deras kontakter med det omgivande samhället. Antagandena om kamrateffekter och en situationsbunden kompetens riktar ljuset mot att det även är andra aspekter av den sociala miljön som

kan påverka en individs relation till det omgivande samhället. Och det som många föräldrar är oroade för, och som är en viktig förklaring till varför deras barn bytte till en innerstadsskola, är att den situationsbundna kompetens som deras barn utvecklar i de socialt utsatta skolor må vara användbar i den kontexten, men inte i samhället i övrigt. Att förflytta sig geografiskt till en svenskdominerad skola i innerstaden, kan ses som en strategi för att komma till en social miljö där en alternativ mer ”svensk” situationsbunden kompetens kan utvecklas och där kamrateffekterna i större utsträckning präglas av de normer och värderingar som förknippas med ”svenskheter” (se även Mattsson 2005).

Kunskapsnivå, betyg och rykte

I intervjuerna framkommer ytterligare ett skäl till varför föräldrar och elever väljer bort de socialt utsatta förorternas grundskolor till förmån för skolor i innerstaden, det handlar om kunskapsnivå, betyg och skolornas rykte. En vanligt förekommande uppfattning bland eleverna är att lärarna på innerstadsskolorna ställer högre krav på eleverna, och att de därmed lär sig mer. De officiella uppgifter som finns tillgängliga om olika skolors resultat visar att denna bild inte är tagen ur luften. De grundskolor som uppvisar de bästa elevresultaten, i form av genomsnittliga meritvärdespoäng, ligger samtliga i Stockholms innerstad. Många av de skolor som de intervjuade eleverna sökt sig från uppvisar markant lägre genomsnittliga meritvärdespoäng. En viktig orsak till dessa skillnader är skillnaden i skolornas elevsammansättning. Det är många elever från miljonprogrammets förortsområden vars familjer befinner sig i socialt utsatta positioner och lever under knappa ekonomiska förhållanden. En betydande andel av områdenas befolkning är första eller andra generationens invandrare. Bägge dessa faktorer har visat sig ha en viktig inverkan på barn och ungdomars skolresultat (Skolverket 2004b, 2010). De intervjuade föräldrarna och eleverna är väl medvetna om detta. Milan, en 13-årig pojke som bytte till Marielundskolan när han skulle börja skolår 6, berättar:

Alltså, jag gjorde det [bytte till Marielundskolan] för att här, de ställer liksom högre krav än i min förra skola. Och jag visste det!

Längre fram i vårt samtal säger han:

Det är viktigt att få lära sig någonting i skolan, att lärarna kan lära ut. Inte att det typ ska vara vi som lär dom. Då är det ingen skola!

Mitt samtal med Milan återspeglar den negativa diskurs och de sociala representationer som omger de socialt utsatta områdenas skolor och som återkommer i intervjumaterialet. Många gånger framkommer diskursens be-

ståndsdelar när eleverna jämför de tillvalda innerstadsskolorna med de skolor där de tidigare gick. Det kan illustreras med ett citat från en intervju med Adela, 13 år, på Dalaskolan som på följande sätt berättar om orsaken bakom sitt skolbyte:

Min kusin går här och sa att det typ är högre status här, bra betyg och bra läxor och sånt. Så jag tänkte att jag skulle gå här.

I Milans och Adelas uttalanden reflekteras upplevelsen av att de skolor där de tidigare gick kännetecknades av att lärarna *inte* kunde lära ut, att de *inte* ställde krav, att de *inte* fick läxor och att eleverna i allmänhet *inte* nådde goda resultat och *inte* heller fick bra betyg. Samt inte minst att skolorna hade låg social status och dåligt rykte.

I motpol till det framkommer det tydligt att eleverna uppskattar att lärarna på innerstadsskolorna ställer högre krav på dem, och att detta påverkar deras kunskapsnivåer på ett positivt sätt. Följande utdrag är hämtat från en intervju med Simon, 15 år, på Dalaskolan:

Jenny: *Är svårare här gällande kunskapsnivån om du jämför med där du gick tidigare?*

Simon: Det är lättare här än där, för lärarna, de håller ju samma krav i min förra skola som dom här, i princip. Fast där har du stökiga lektioner, du har fler inställda lektioner och det är stökigare i allmänhet och då är det ju svårare att koncentrera sig på lektionerna och så. Här är det ju liksom tyst och så, och sitter du och lyssnar på lektionerna och är uppmärksam så klarar du det du ska göra. I princip.

Detta citat påvisar en upplevd koppling mellan den lugnare sociala miljö som präglar innerstadsskolorna och möjligheten att tillgodogöra sig undervisningen. Flera av de äldre eleverna lyfter dock fram att deras och andra skolbytande kompisars betyg har sjunkit sedan de bytte till en innerstadsskola. Följande är ett utdrag från den inledande fokusgruppsdiskussion som jag höll med niondeklassare på Marielundskolan:

Tanja: Jag vet inte hur det är någon annanstans. Men de flesta som jag kände tidigare som går där [i skolor i socialt utsatta förorter], de har ju bättre betyg än vad jag har.

Zaid: Jag tycker det. Om man ser i alla ämnen så tycker jag att kraven på Dalaskolan är mycket högre. Till exempel i skolan där jag gick innan... Här får jag väl som bäst VG och sånt på proven. Där fick jag

full pott nästan varenda gång utan att plugga. Och då tycker jag att kraven här är mycket högre. Men man tjänar på det till gymnasiet.

- Danijela:** Jag vet inte heller, det är svårt att veta när jag kom hit så tidigt. Men jag tror också att det är som Zaida sa, de ställer högre krav på en här än vad de gör där borta [i skolor i socialt utsatta förorter]. Där kan man ju liksom få höra att den där personen har typ så här höga betyg och då tänker man "Va?!". Det går inte. Inte för att den personen är dålig, utan för att jag känner den personen och jag vet hur den fungerar. Jag vet hur mycket den pluggar. Så då blir man typ att "det stämmer inte".
- Jenny:* *Så Dalaskolan är en skola som det är jämförelsevis ganska svårt att få höga betyg i?*
- Danijela:** Nej det tror jag inte.
- Tanja:** Men svårare än i förortsskolorna, liksom.

Elevernas berättelser speglar hur de har internaliserat negativa föreställningar och sociala representationer kopplade till de socialt utsatta förorternas grundskolor. De menar att dessa skolor inte erbjuder en utbildning av god kvalitet eller en skolmiljö som kan tillhandahålla de förutsättningar som behövs för att de ska kunna uppnå goda skolresultat, detta trots särskilda satsningar på fortbildning av skolornas personal, pedagogiska nysatsningar, mindre undervisningsgrupper och extra resurser till studiehandledning och svenska som andraspråk. Dock visar deras egna, och deras vänners, erfarenheter att de *faktiska* förutsättningarna att nå goda resultat försvåras av bråk och stök och frånvaron av elever som har svenska som sitt modersmål vilket påverkar elevernas egen språkutveckling negativt. Dessutom indikerar elevernas utsagor att de betyg som sätts inte motsvarar elevernas faktiska kunskaper, något som riskerar att urholka såväl kunskapens som betygens värde.

Det är en till synes motsägelsefull bild som framkommer. Eleverna tycker att de tillvalda innerstadsskolorna ger dem bättre förutsättningar för framtiden, trots att de i många fall får lägre betyg jämfört med betygen de fick i den frånvalda skolan. Detta kan tolkas som en pragmatisk medvetenhet om utbildningsfältets dynamik, om den egna positionen och hur rummet av möjligheter ser ut utifrån deras position. En del elever väljer att lämna skolorna i de socialt utsatta förorterna och söka sig till innerstaden med förhoppningen om att stärka sitt symboliska kapital genom att lära sig "bättre svenska", utveckla en alternativ situationsbunden kompetens som är i samklang med det omgivande samhällets normer och värderingar samt att få sina slutbetyg på en skola som inte sätter "för snälla betyg". Andra elever väljer att stanna

kvar (se Bunar 2009; Bunar & Kallstenius 2007, 2008; Kallstenius & Sonmark 2010). En majoritet av de intervjuade niondeklassarna tror att de skulle komma att få högre betyg om de hade gått kvar i den tidigare skolan. De är dock noga med att påpeka att dessa högre genomsnittliga meritvärden inte skulle avspegla kunskapsnivån. Tvärtom. Eleverna menar att de nu får lägre betyg men att deras kunskapsnivå verkligen motsvarar de betyg de får, vilket enligt dem själva innebär bättre förutsättningar att lyckas med sina gymnasiestudier i jämförelse med dem som går kvar i den tidigare skolan. Jag frågar Tomo, en 15-årig pojke på Marielundskolan, hur han tror att hans betyg skulle se ut om han inte hade bytt skola. Han berättar:

Jag kan säga hur jag tror att det skulle vara. Det har hänt med några av mina kompisar på riktigt som är ett år äldre. De fick toppbetyg i nian. Sen får de typ G på allt i gymnasiet när de valde skolor mitt i stan. Så, från MVG till G i typ alla ämnen. Det är svårt.

Utöver att eleverna menar att de genom bytet till en innerstadsskola fått bättre förutsättningar att lyckas med sitt skolarbete så framkommer det ytterligare ett viktigt skäl till varför de menar att det var rätt att byta skola. Det handlar om deras fortsatta utbildningskarriärer, främst de kommande gymnasiestudierna. Flera av de äldre eleverna upplever att tiden på en grundskola i innerstaden har bidragit till att de känner sig mindre osäkra inför att söka sig till en ”bra gymnasieskola i stan”. 15-åriga Pelin säger:

Om jag hade stannat kvar i förorten och gått kvar där hade det varit en större chock för mig tror jag att börja gymnasiet med en massa andra. Speciellt om de är jättesnobbiga, det kanske skulle vara jobbigare att smälta in. Att börja här, det är ungefär som en mellan hand, man förbereder sig. Då är det lite lättare.

Citatet ovan visar att eleverna i mötet med den nya skolmiljön fått ”anpassa sig” till ett annat sätt att bete sig, klä sig, prata etc. Detta ger dem ett bättre självförtroende inför att söka till gymnasieskolorna i innerstaden.

Ytterligare en aspekt som tas upp handlar om skolornas status och hur den färgar av sig på eleverna. Detta kan illustreras med Carmens erfarenheter sedan hon började sitt första år på gymnasiet. Jag träffade Carmen första gången i samband med att jag genomförde de inledande fokusgruppsdiskussionerna med 9:or på Dalaskolan. Vid detta andra tillfälle berättade Carmen om en fördel med att gått på en grundskola i innerstaden som hon märkt av egentligen först nu när hon lämnat grundskolan bakom sig och börjat på gymnasiet. Carmen beskriver hur hon inledningsvis upplevde föräldrarnas beslut att hon skulle byta till Dalaskolan som ”jobbigt” men att hon nu i efterhand kan se att det var väldigt bra. Hon berättar att hennes bakgrund på en innerstadsgrundskola ger henne en högre status.

För då när dom säger: ”Ah vilken skola kommer du ifrån?”, då svarar man ”Ja, jag kommer från innerstan...”.

Detta är en upplevelse som delas av flera av eleverna som liksom Carmen har börjat vid en gymnasieskola som även den ligger i innerstaden. Deras erfarenheter är att de blir accepterade av de övriga eleverna på den valda gymnasieskolan i högre grad än de elever som kommer från grundskolor som ligger i de socialt utsatta förorterna.

Exemplen ovan visar hur de lokala skolornas sociala och pedagogiska arbetsförhållanden flätas samman med ”Betongförortens” territoriella stigma och de negativa kännetecken och sociala representationer som många gånger associeras med områdenas befolkning. Resultatet blir att skolorna får låg social status och dåligt rykte, trots att många elever uppger att de trivs väldigt bra och att skolorna många gånger visar upp mycket goda resultat med tanke på vilket utgångsläge de började från (se även Bunar 2009; Kallstenius & Sonmark 2010).

Sammanfattande reflektioner – stigmatisering, språk och ”svenskhetskompetens”

I kapitlets inledande avsnitt nämner jag att de skolbytande elevernas och deras föräldrars berättelser och erfarenheter är samstämmiga i mycket stor utsträckning oavsett vilket socialt utsatt förortsområde de bor i eller om de går på Dalaskolan, Erikskolan eller Marielundskolan. Min analys är att detta till stor del kan förklaras av att de lever under liknande sociala förhållanden och befinner sig i en liknande situation. Denna förståelse är inspirerad från Bourdieus habitusteori (Bourdieu 1994a). Grundtanken är att olika livsvillkor ger upphov till olika habitus. Varje individ har en unik habitus och det är utifrån habitus som en individ erfar och tolkar sin omvärld samt vilka möjligheter och begränsningar som finns. Varje individ är positionerad i det sociala rummet, eller på ett visst fält, beroende på dess innehav av ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital. Individer med liknande kapitalinnehav intar liknande positioner i det sociala rummet eller på fältet i fråga. Därmed kan relativt homogena grupper, eller sociala klasser, skapas (se även Bourdieu 1985). Bourdieu (1985, 2004) menar att det som förenar respektive skiljer olika grupper av individer åt är deras positioner i det sociala rummet. Likheter och mönster i egenskaper inom en social grupp ska tolkas som uttryck för liknande sociala villkor och förutsättningar kopplade till en viss social position, och inte som något slags grupp-specifika egenskaper. Som avsnittet om de skolbytande elevernas bakgrund visade befinner sig dessa familjer i allmänhet i en socialt utsatta position. Dock är det många gånger barn och ungdomar från förhållandevis kapitalstarka familjer, i jämförelse med den allmänna bilden i områdena där de bor, som byter till Dala-

skolan, Erikskolan och Marielundskolan. Inte minst gäller detta föräldrarnas utbildningskapital som avspeglas i en inställning om att det är viktigt med en bra utbildning, och i ett kritiskt förhållningssätt gentemot vad som uppfattas vara ogynnsamma sociala och pedagogiska miljöer i de socialt utsatta förorter-ternas skolor.

Det var inte i första rummet bättre ekonomiska resurser, högre kompetens hos skolpersonalen eller intressanta profiler och teman i undervisningen som föräldrar och elever var intresserade av när de sökte sig till innerstadsskolorna. Det som var i fokus var först och främst elevunderlaget enligt logiken ”Hur många procent svenskar har ni?”. Å ena sidan handlar det om en önskan om en annan etnisk komposition av elevgruppen enligt principen ”fler svenskar” och ”färre invandrare”, å andra sidan om en önskan om en social sammansättning enligt principen ”fler elever med en högre social status”. Föräldrarna menar att sammansättningen av elever påverkar elevernas beteenden, normer och värderingar. Jag vill i detta knyta an till Ann Runfors (2003) resonemang kring vad hon kallar för ”svenskhetskompetens”. Runfors visar hur kunskaper i svenska språket många gånger anses representera ”svenskhetskompetens”, med andra ord ett slags kulturell kompetens som är gångbar i det svenska samhället. I de fall som barn och ungdomar växer upp i en ”osvensk” miljö blir det naturligtvis svårt för dem att tillskansas sig dylik kompetens. Mot bakgrund av detta kan bytet till en mer svensktät innerstadsskola ses som en investering i ”svenskhetskompetens”. Detta är både en fråga om att en större andel elever med svenska som modersmål antas ge eleverna bättre förutsättningar att utveckla en ”bättre” svenska, och om att skolmiljön antas präglas av normer och värderingar som ligger i linje med vad av samhället i stort uppfattas som eftersträvarsvärda. Det här sätter fokus på en brännande punkt i skolvalsdiskussionen, nämligen att det som många gånger styr valet av skola inte endast har med den egentliga skolverksamheten att göra, utan även med de sociala och symboliska strukturer som omgärdar områden och deras skolor. Dessa strukturer definierar en del skolor som stigmatiserade ”no-go-schools” (Gustafson 2006a, b) och andra som ”bra”.

Hur vet man då vilken skola som är ”bra”? Föräldrarna och eleverna grundar sina uppfattningar och fattar sina beslut främst utifrån den generella uppfattningen i deras närmaste sociala omgivning. De pratar med grannar, släktingar och vänner till familjen. Men först och främst handlar det om andra barn och ungdomar som tidigare bytt till innerstadsskolor. Detta visar hur valet av skola i stor utsträckning baseras på det som av Ball och Vincent (1998) betecknas som ”hot knowledge” vilken betonar de informella nätverkens och den lokala kontextens betydelse för valet av skola. Denna typ av information baseras inte på skolornas egna informationsmaterial eller Skolinspektionsrapporter utan sprids från mun till mun, från gård till gård. En förälder berättar:

Vi sökte till flera andra skolor. Först till en skola nära oss men där fick vi inte plats. Sedan sökte vi till en friskola som också låg nära, och där fick vi plats.

Men då Sephide [en nuvarande klasskamrat till deras dotter] gick på den här skolan i stan och hennes föräldrar tyckte det var så bra, så valde vi det här.

Eller som en annan förälder sammanfattade sitt resonemang kring hur hon gått tillväga när hon beslutade att hennes barn skulle börja på Erikskolan:

Man hör ju vad folk säger, och så ser man vad de gör.

Den informella ”heta” informationen har både sociala, rumsliga och symboliska aspekter. Den handlar om att det är i de ”svenska skolorna” som ligger utanför de socialt utsatta förorterna som den bra utbildningen finns, som man kan lära sig prata på ”rätt” sätt och lära känna ”svenskar”.

Möjligheten att välja skola har öppnat upp för såväl geografiska som sociala förflyttningar mellan olika platser. Intervjuerna visar hur bytet till en innerstadsskola kan tolkas som en strategi för att frigöra sig från det territoriella stigma som följer av att bo i en socialt utsatt svensk-gles förort. För många skolbytande elever innebär bytet till en skola i innerstaden dock ett smärtsamt möte med sociala och ekonomiska skillnader. Även om de många gånger varit väl medvetna om rådande boendesegregation så blev betydelsen av dess effekter än mer tydliga och kännbara i och med bytet till Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Bytet till en innerstadsskola innebär ett möte med en ny social miljö, och en konfrontation med de negativa bilder, rykten och sociala representationer som omger deras hemområden. Även om eleverna genom att byta skola kan frikoppla sig från stigmat att gå i en skola i ett socialt utsatt förortsområde, så bor de fortfarande i ”förorten” och är ”invandrare” vilket är två andra tänkbara orsaker till stigmatisering (Wacquant 1996). Wacquant visar hur ett slags dubbel förstärkt stigmatisering uppstår när negativt symboliskt kapital i form av att bo i ett socialt utsatt invandrarätt område sammanfaller med att vara invandrare. Och detta är något som eleverna dagligen brottas med i mötet med den nya sociala miljön på den tillvalda skolan. För många av de elever som söker sig till innerstadsskolorna finns det en stark vilja att bli del av det svenska majoritetssamhället. Inte minst framkommer denna strävan i intervjuer med föräldrar till skolbytande elever. Men elevernas erfarenheter indikerar att det inte är vare sig en smärtfri process eller en självklar utveckling, vilket kommer att vidare analyseras i det nästkommande kapitlet.

Elevernas, och deras föräldrars, val av en innerstadsskola kan förklaras utifrån deras position såväl i det sociala rummet som på utbildningsfältet. Det kan även förstås mot bakgrund av den territoriella stigmatisering som omger de socialt utsatta förorterna och de negativa sociala representationer som associeras med ”invandrare”. Bytet till en innerstadsskola framstår mot bakgrund av detta som logiskt. De skolbytande eleverna och deras föräldrar upplever att de har lyckats ”knäcka koden” för hur de negativa konsekvenserna av etnisk och socioekonomisk boende- och skolegregation kan hanteras. Då frånvaron av ”svenskar” i allmänhet kommit att betraktas som den

främsta förklaringen till betongförörternas problem och dåliga rykte (Bunar 2004) är det inte förvånande att ”fler svenskar” ses som lösningen.

Kapitel 7: ”Vi” och ”de andra” - elevernas identifikationer, kategoriseringar och relationsmönster

De [eleverna från de socialt utsatta förorterna, *förf. anm.*] är rätt stora i klassen. Det blev så för de är så många. Och *vi* är ju inte som *dom*. Vi bor inte där. Vi har ingen utländsk, vad heter det, bakgrund...

- *Madde, 14 år, Dalaskolan*

Det är liksom en blandning av invandrare och svenskar. Då får man lära sig om båda kulturer. Inte som i min förra skola, där var det bara invandrare.

- *Milos, 15 år, Marielundskolan*

De inledande citaten återspeglar hur skolornas interna relationsarenor präglas av sociala kategoriseringar inte bara från skolpersonalens sida (vilket diskuterades i kapitel 5) utan att liknande processer även förekommer bland eleverna på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. I detta kapitel kommer jag att rikta min uppmärksamhet mot dessa kategoriseringsprocesser samt de sociala relationerna mellan skolbytande elever från socialt utsatta förorter och dem som bor i skolornas närområden. Citaten antyder förekomsten av identifikations- och klassificeringsprocesser kopplade till sociala positioner och positioneringar med såväl sociala, etniska, geografiska som könsmässiga förtecken. Citatet hämtat från min intervju med Milos visar hur det kategoriella motsatsparet ”invandrare” och ”svenskar” är av central betydelse för elevernas kategoriseringar, identifikationer och positioneringar (se även Jonsson 2007; Runfors 2003; Ålund 1997). Och som Maddes uttalande illustrerar handlar det både om självupplevda sociala kategorier, identiteter och positioner – och tillskrivna. Det handlar även, vilket framkommit tidigare i avhandlingen, om vad som förväntas av en individ beroende på vilken social kategori den anses tillhöra vilket i sin tur kan generera olika praktiker.

Ett vanligt uttryck för social identitet, samt för identifikations- och kategoriseringsprocesser är den kontrastiva uppdelningen mellan ”vi” och ”de andra” vars innebörd Zygmunt Bauman (1990) har uttryckt på ett stringent och kärnfullt sätt:

"Vi" och "de" står inte bara för två skilda typer av människor utan också för två helt olika attityder: å ena sidan förtroende, tillgivenhet, trygghet, samarbetsvilja och å den andra misstänksamhet, motvilja, rädsla, stridslystnad. "Vi" står för den grupp som jag tillhör. Det som händer i denna grupp är något som jag väl förstår, och eftersom jag förstår det och vet hur jag ska bära mig åt känner jag mig trygg och hemma... "De" står däremot för en grupp som jag inte kan eller inte vill tillhöra. Min bild av vad som pågår i den gruppen är därmed vag och fragmentarisk, jag förstår föga av dess beteende och för mig är det därför det som denna grupp gör i stor utsträckning oförutsägbart och därför skrämmande. (s. 53)

Uppdelningen i "vi" och "de andra" kan knytas till olika identitetsordningar. Det kan handla om social klass, etnicitet, ålder och kön/genus (Lundqvist 2010) men också, vilket även framgått tidigare i avhandlingen, om rum och plats (se även Back 1996; Mattsson 2001). Detta är något som är av central betydelse för dynamiken på de interna relationsarenorna på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Kapitlet består av sju avsnitt: *Sociala identiteter och identifikationsprocesser*; *Situationsbunden identifikation*; *Platsens betydelse för identifikation och gränsdragningar*; *Frågan om etnicitet och förhållandet till "svenskheten"*; *"Hela klassen känns som en klass med invandrare"* samt *Elevernas relationsmönster*. Jag avslutar kapitlet med sammanfattande reflektioner.

Sociala identiteter och identifikationsprocesser

Den ökade sociala och etniska mångfalden bland eleverna på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan har gett upphov till en på flera sätt förändrad skolmiljö. Den sociala dynamiken på skolorna präglas av ett möte mellan människor med olika sociala, etniska, kulturella och religiösa bakgrunder. Som tidigare kapitel vittnat om har det uppstått tydliga grupperingar på skolorna som bottnar i dessa skilda identitets- och klassificeringsordningar. Bauman (1990) diskuterar uppkomsten av sociala grupperingar samt upplevelsen och identifikationen med ett "vi" i relation till "de andra". Han fastslår att en individs handlingar och självuppfattning i stor utsträckning präglas av vilka förväntningar som omgivningen ställer på den grupp som individen tillhör. För det *första* gällande de mål som en individ upplever som eftersträvaransvärda och möjliga att uppnå. För det *andra* gällande beteendemönster och ageranden som upplevs som godtagbara i arbetet med att uppnå dessa mål. För det *tredje* genom att grupper försöker definiera sig i relation till dem som inte ingår i de egna formella och informella sociala nätverken. Han menar att dessa mål, medel och relationer varierar beroende på faktorer som klass, etnicitet och genus. Detta betyder att en individs socioekonomiska och etniska tillhörighet samt kön i stor utsträckning kan antas påverka upplevelsen av ett "vi" och vilka individer som uppfattas ingå i detta

"vi", samt vilka individer som utifrån denna kategorisering är exkluderade och utgör "de andra". Bauman (1990) skriver:

Motsättningen [mellan "vi" och "de andra", *förf. anm.*] är först och främst ett redskap som jag använder för att rita min karta av världen (min klassificeringsprincip, den ram som anvisar andra deras platser på min karta över detta indelade universum). Jag använder den för att skilja mellan min egen skola och grannskolan; eller mellan "mitt" fotbollslag och motståndarsidans, med tillhörande bråkiga supportrar... (s. 54)

Indelningen i "vi" och "de andra" kan enligt Baumans resonemang ses som ett verktyg för att klassificera den sociala verkligheten och utifrån detta både placera in sig själv och andra (se även Jenkins 2008).

Förhållandet till olika sociala kategorier kan präglas av såväl igenkännande och identifikation som främlingskap och avståndstagande. Det handlar enkelt uttryckt om att identifiera sig med eller ta avstånd från en viss social kategori. I sitt arbete om sociala identiteter betonar Richard Jenkins (2008) att det dels handlar om att identifiera och positionera sig själv, dels om att bli kategoriserad och positionerad av andra. Jenkins har tidigare diskuterat detta i termer av intern respektive extern identifikation (Jenkins 2000), där det första begreppet avser hur en individ eller en grupp identifierar och beskriver sig själv, och det senare hur en individ eller en grupp identifierar och kategoriserar andra. Det handlar således både om hur jag ser på mig och hur andra ser på mig, men även om hur jag i min tur ser på andra. Följande citat är hämtat från ett samtal mellan Tiffany och Kamal som går i klass 7 på Dalaskolan. Tiffany bor i skolans närområde medan Kamal bor i ett socialt utsatt förortsområde och började på Dalaskolan i samband med höstterminens början.

- | | |
|-----------------|---|
| Tiffany: | Du tror ju att alla som bor i stan är typ dumma i huvudet! |
| Kamal: | Men det bor ju typ bara svenskar här, och fullgubbar och knarkare också. |
| Tiffany: | Det finns faktiskt en arabfamilj här också. Och det finns också en tjej som är arabgalen... |
| Kamal: | Vad då arab? Vad vet du om araber? Alla som bor här är ju värsta rasister! |

Tiffanys och Kamals samtal kan ses som en illustration av hur eleverna kategoriserar och positionerar varandra mot bakgrund av var de bor och deras tillskrivna etniska tillhörighet. Sekvensen visar hur kategoriseringar, identifikationer och positioneringar kan ske på basis av social och etnisk tillhörighet, men även var man bor och mer symboliska egenskaper och preferenser.

Det kan även, vilket Goffman (1963, 2000) betonar, handla om att försöka påverka eller styra detta kategoriserande genom hur man presenterar och positionerar sig själv i relation till andra. Dessa processer spelar en framträdande roll i den sociala dynamiken på de tre skolorna och har även stor betydelse för elevernas relationsmönster.

Frågan om identitet och identitetsformering är av central betydelse för att förstå elevernas förhållningssätt till sig själva och andra, samt gentemot omvärlden. Som framkom i kapitel 6 beskriver många av de skolbytande eleverna att mötet med innerstadsskolan resulterade i en process genom vilken de kom att se på sig själva utifrån, och även i viss mån anpassa sig efter hur eleverna på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan klär sig, betar sig och hur de pratar. Detta indikerar att skolbytet inte enbart innebär ett byte av skola, utan att bytet även gav upphov till en social process där deras identitet utmanas, omprövas och i viss utsträckning även omskapas i mötet med den nya sociala miljön. Vad menar jag då med identitet? Min utgångspunkt är hämtad från Jenkins (2008) arbete om sociala identiteter där han definierar identitet på följande vis:

As a very basic starting point, identity is the human capacity – rooted in language – to know ‘who’s who’ (and hence ‘what’s what’). This involves knowing who we are, knowing who others are, them knowing who we are, us knowing who they think we are, and so on: a multi-dimensional classification or mapping of the human world and our places in it as individuals and as members of collectives. (s. 5)

I likhet med Bauman (1990) beskriver Jenkins hur den sociala identiteten skapas inom och genom mellanmännsliga relationer och sammanhang. Catharina Lundqvist (2010) beskriver med utgångspunkt i dessa resonemang identitet som en kontextberoende social process. Lundqvist skriver:

Identitet skapas och omskapas i social interaktion, vilket innebär att sociala identiteter inte går att betrakta som för givet tagna eller statiska helheter. Identitet är, snarare än ett tillstånd, en *social process* i meningen socialt samspel mellan individen och dennes omgivning. (s. 59)

Lundqvist betonar betydelsen av social interaktion och den sociala omgivningen för en individs identitet och identifikation. Den sociala identiteten består av en rad komponenter (t.ex. ålder, kön, social position eller etnisk tillhörighet) och beroende på kontext kan det vara mer eller mindre betydelsefullt för individen att positionera sig utifrån dessa olika identitetsordningar som är förknippade med olika egenskaper. En individ kan även sägas ha flera olika identiteter som, för att låna Lundqvists terminologi, är överlappande och som dessutom kan korsas och påverka varandra.

I den sociala kontext som de mångkulturella innerstadsskolorna utgör är den etniska tillhörigheten och positionen i det sociogeografiska rummet av avgörande betydelse. Såväl skolpersonal, elever som elevernas föräldrar

återkommer ofta till att förekommande elevgrupperingar i huvudsak baseras på etnisk tillhörighet och social position, något som även märktes tydligt i samband med mina observationer på skolorna. Etnicitet och socio geografisk position sammanfaller i många fall och resultatet blir en uppdelning mellan elever med utländsk bakgrund som bor i något av Stockholms socialt utsatta förortsområden å ena sidan, och elever med svensk bakgrund som bor i innerstaden å den andra. Grupperingarna är således av både etnisk och socio geografisk karaktär. Vilken av aspekterna som väger tyngst beror på situationen. Detta framgår bland annat av att skolbytande elever med svensk härkomst i de flesta fall blir accepterade av de svenska eleverna från innerstaden. Därmed ingår de i den grupperingen och kategoriseras av andra elever, skolpersonal och föräldrar som tillhörandes den gruppen. Det är följaktligen inte dem som i första hand avses när det talas om "elever utifrån", även om de rent geografiskt skulle kunna antas tillhöra den kategorin elever. Detsamma gäller elever med utländsk bakgrund som bor i innerstaden, men identifierar sig med de skolbytande eleverna med utländsk bakgrund, och också blir accepterade av denna grupp. Det finns dock exempel på att elever med utländsk bakgrund som bor i innerstaden bildar en egen gruppering liksom att elever med svensk bakgrund från förorten gör detsamma. I dessa fall kan de två dimensionerna sägas sammanfalla och det blir en kombination av den etniska och socioekonomiska identiteten som avgör hur eleverna identifierar sig själva och kategoriserar andra och mot bakgrund av detta grupperar sig.

Situationsbunden identifikation och sociala markörer

För många av de skolbytande eleverna är den etniska/nationella tillhörigheten, den religiösa tillhörigheten samt förortsområdet där de bor viktiga beståndsdelar i den egna identitetsuppfattningen. Denna identitet utvecklas inte sällan i relation till andra elevgrupper (exempelvis "svenskar", "de som bor i stan"), andra etniska grupperingar (exempelvis "chilenare", "serber", "kurdar") eller religiösa tillhörigheter (exempelvis katoliker och muslimer) samt till andra geografiska områden. Betydelsen av den egna identitetens olika komponenter är situationsbunden, och de olika beståndsdelarna lyfts fram och betonas i olika sammanhang (se även Lundqvist 2010). Ibland handlar det om att skapa ett "vi" och ibland att avgränsa sig från ett "de andra", dock i båda fall för att skapa en gemenskap, en grupptillhörighet (se även Bauman 1990). Följande utdrag ur mina fältanteckningar skildrar en situation där jag äter lunch i skolmatsalen tillsammans med en grupp elever i skolår 2 på Dalaskolan.

I klassen finns en grupp elever med turkisk/kurdisk bakgrund. De framstår som väldigt medvetna om sin etniska identitet och den politiska laddning som finns. En turkisk flicka tog diskussionen med två kurdiska pojkar, som även fick stöd av en rysk pojke. En av pojkarna var mycket insatt i konflikten men framstod som mer

beredd att kompromissa genom att säga "Jag kommer från den kurdiska delen av Turkiet", medan flickan betonade att även pojkar var turkar för Kurdistan inte var att betraktas som ett eget land. Barnen är även mycket religiöst medvetna och medvetna om problematiken med det. En av de kurdiska pojkarna berättar för mig att han är muslim men skyndar sig att tillägga: "Jag är muslim, men en snäll muslim", samtidigt som den turkiska flickan högt skriker i matsalen "Jag är muslim!". De två kurdiska pojkarna och den turkiska flickan fastslår att de inte äter skinka då det är gris. Den ryske pojken säger: "Men jag äter gris, för jag är kristen!". Den ryske pojken blir väldigt sårad när den turkiska flickan säger att hans mamma kommer från Spanien, istället för Ryssland som är fallet. Då får han stöd från en av de kurdiska pojkarna som tydligt markerar och säger: "Det är inget roligt skoj det där!" Något senare blir det väldigt tydligt att den turkiska flickan försöker skapa ett "vi" där hon kan ingå. Hon försöker skapa ett muslimskt "vi" tillsammans med den kurdiska pojken som också är muslim, gentemot de övriga: "Hur kan de äta gris? Blä, vad äckligt! Hur kan dom?" samtidigt gör hon tydlig åtskillnad mellan henne som turk och honom som kallades sig kurd. "Det är helt ok att du är kurd. Men de har dödat vår största pappa. Det har dom. Men inte du, jag har inget emot dig. Det är inget fel på kurder. Men de dödade honom!" Flickan vänder sig sedan till den svenska flicka som satt bredvid henne och frågar med ett äcklat uttryck i ansiktet: "Hur kan du äta gris?".

Utdraget visar ett exempel på en situation där eleverna växelvis använder olika beståndsdelar av sin identitet för att forma ett "vi" respektive särskilja sig från "de andra". Det är växelvis en etnisk, religiös och en kulturell identitet som lyfts fram och gruppskapandet kan som i detta fall innefatta olika personer. När det skapas ett etniskt "vi" upprättas en tydlig gränsdragning mellan de olika etniska tillhörigheterna inom gruppen elever med utländsk bakgrund, i detta fall exempelvis mellan elever med turkisk respektive kurdisk bakgrund. När det skapas ett religiöst baserat "vi" dras skiljelinjen tvärsöver den etniska gränsdragningen och eleverna med turkisk och kurdisk etnisk bakgrund särskiljer sig från de elever som inte är muslimer oavsett om dessa är av ryskt, kurdiskt eller svenskt ursprung. Den skiljelinje som är den mest påtagliga på de tre skolorna är dock den mellan elever med etniskt svensk bakgrund och elever med utländsk bakgrund som dock själva ofta är födda i Sverige. De sistnämnda kan utifrån det perspektiv som förs fram av Hylland Eriksen (1998) komma att utgöra en egen kategori som utvecklas i relation till just den dominerande etniska tillhörigheten, i detta fall den svenska.

Ett annat exempel som visar hur olika identitetsordningar och sociala markörer används för att skapa "in-grupper" och "ut-grupper" (Bauman 1990) är relationerna mellan två grupperingar med flickor på Dalaskolan och en konflikt som blossade upp dem emellan. Miranda, Viktoria, Siri, Nadja och Madeleine går i klass 8 och alla bor i skolans närområde med undantag av Siri som bor i ett vad hon själv definierar som ett "svenskt område" i söderort. De utgör en väldigt tydlig grupp, både i klassen och på skolan som helhet, genom sitt sätt att klä sig och hur de betar sig. Siri berättar att "deras

gång" präglas av att de tycker det är viktigt att plugga och få bra skolresultat och att de peppar varandra. De tycker också att det är viktigt att "se fin ut". Gänget utmärker sig även i hur de pratar. De har utvecklat ett sätt att prata som närmast liknar en parodi på hur personer med överklassbakgrund pratar, med väldigt markerade "i", "r" och "s". Under mitt fältarbete hamnar de ofta i bråk med andra grupper på skolan, särskilt skolbytande elever från socialt utsatta förorter. Miranda berättar att det är många som "stör sig" på dem, hur de är och hur de pratar. I de fall som det uppstår mer allvarliga konflikter har de utvecklat en strategi, berättar Siri.

Vår vanliga "taktik" är att berätta för lärare och annan personal på skolan om vad som hänt, men vi säger själva inte något dumt om de andra. Så vi "sätter dit dem" den andra vägen.

Att denna taktik fungerar bra bekräftas av Mahmoud, en lärare på Dalaskolan, som i samband med en konflikt mellan "de fina tjejerna i 8:an" och den andra grupp med flickor som jag strax ska presentera blev väldigt upprörd över hur skolledningen och andra lärare hanterade frågan. Det ordnades ett särskilt personalmöte som mynnade ut i att "tjejerna absolut inte ska behöva utsättas för detta". De som avsågs var Miranda, Viktoria, Siri, Nadja och Madeleine. Mahmoud reagerade starkt mot detta enligt hans uppfattning ensidiga perspektiv där "tjejgänget" ses som de utsatta, och som inte tar hänsyn till vad de själva gör. Mahmoud berättar:

Dessa tjejer tycker att de är förmer än andra och trycker ner andra med fula kommentarer. Dessa kommentarer färgas av negativa attityder mot invandrare och elever från förorten.

Den andra parten i den aktuella konflikten var Elif, Dilara, Filomena och Beatrice i klass 7. Elif, Dilara och Beatrice bor i samma socialt utsatta invandrartäta bostadsområde, ett område som ligger bara ett par tunnelbanestationer bort från området där Siri bor. Filomena bor i skolans närområde. Precis som de "fina tjejerna i 8:an" märker det här gänget också ut sig, med sin klädsel, sitt beteende och hur de pratar, fast på ett helt annat sätt. De är kaxiga och utagerande, kommer för sent, pluggar inte och är ofta inblandade i konflikter både med varandra och med andra elever i skolan eller på andra skolor. De sticker ut och hörs. De pratar högt rakt över klassrummet, skriker till varandra i matsalen och på skolgården och använder väldigt mycket slang. Många gånger tycker de att det är roligt att provocera både lärare och andra elever, inte minst genom att använda ett grovt språk tydligt färgat av sexuella och rasistiska anspelningar. Samtidigt är de väldigt känsliga för kommentarer från andra elever om sitt ursprung och hur de pratar. Detta är många gånger grogrunden för de konflikter som blommar upp t.ex. som i fallet med flickorna i 8:an, men även i mer vardagliga klassrumssituationer. Vid återkommande tillfällen satt jag tillsammans med Elif eller Dilara i kor-

ridoren, enskilt eller tillsammans, då de var väldigt ledsna över att någon hade kommenterat något som de sagt, eller "tittat snett" på dem. "De skrattar åt mig för hur jag pratar", sa Dilara vid ett tillfälle. "De tittar snett på mig för att jag inte kan prata riktigt.". När jag frågar om hon har tagit upp det här med någon lärare på skolan menar hon att det inte är någon idé. "De lyssnar i alla fall inte på mig, för de tycker jag är jobbig, för att jag skriker så mycket och så där." Konflikten mellan de "fina tjejerna i 8:an" och "förortsgänget" slutade i ett slagsmål mellan Elif och Madeleine. Detta resulterade i att klassföreståndarna för 8:orna hade ett samtal med "tjejerna" medan en av skolans biträdande rektorer ringde hem och pratade med föräldrarna till flickorna i 7:an. Att de elever som var inblandade i konflikten inte behandlades lika upplevdes som väldigt orättvist av flera elever och lärare på skolan. Den allmänna förklaring som framfördes var att de skilda praktikerna baserades på de två elevgruppernas sociogeografiska hemvist och etniska ursprung. Detta exempel illustrerar på ett tydligt sätt hur två elevgrupper som befinner sig långt från varandra socialt, mentalt och även rent geografiskt möts i korridorerna och matsalen på Dalaskolan. De använder sig av språk, klädsel och beteende som sociala markörer för att visa samhörighet inom respektive gruppering, och för att markera gränsdragningar och avståndstagande gentemot andra.

En del av de skolbytande eleverna har som strategi att försöka anpassa sig efter hur innerstadseleverna pratar, klär sig och hur de betar sig. Det blir, som Goffman beskriver (1963), en strategi för att försöka dölja vissa sociala kännetecken som sammankopplas med de territoriellt stigmatiserade områden där de bor och därmed för att försöka påverka hur de kategoriseras av andra (se även Goffman 2000). Det kan t.ex. handla om hur de pratar. Många gånger korrigerar de sig själva och andra, så att de följer den språkliga normen på innerstadsskolorna och inte säger "fel". Detta kan t.ex. illustreras av ett samtal mellan Claudia och Izabella i klass 7 på Marielundskolan.

Jag sitter tillsammans med Claudia och Izabella i 7:an på en bänk i korridoren och småpratar. Izabella berättar om något som hänt tidigare och använder många slanguttryck som "abo", "chilla", "dissa" och "stekare" i sin berättelse. Claudia säger då: "Så där kan du inte prata i skolan, så där får du prata hemma!". Claudia menar att det som hon, och många andra skolbytande elever, betecknar för "förortssvenska" inte passar i skolan i stan.

Ett annat exempel är hur de skolbytande eleverna hanterar frågan om sina i många fall utländskt klingande namn. I klass 2 på Dalaskolan har t.ex. två av eleverna ett namn i skolan, och ett annat hemma. Hanna berättar att hon heter Henna när hon är i Bosnien på somrarna, men att hon vill bli kallad för Hanna i skolan i Sverige. Daniel berättar på ett liknande sätt hur hans riktiga namn är Dana men att han heter Daniel i Sverige för att Dana "passar bättre" i Kurdistan.

Under fältarbetet framkommer det tydligt att de yngre eleverna i betydligt högre grad anstränger sig för att anpassa sitt språk och sitt beteende för att "smälta in" i jämförelse med de äldre. Detta bekräftas också av lärare och annan skolpersonal på skolorna. En kvinnlig lärare på Erikskolan beskriver det som att "de som kommer tidigt, de blir som de andra barnen". De elever som kommer till skolorna när de är äldre beskrivs på ett annat sätt bära med sig "förtortssvenskan" och ett sätt att vara präglad av en annan skolkultur som många gånger skär sig med den på Dalaskolan eller Marielundskolan. En intressant iakttagelse är att de skolbytande elever som kommit till skolorna under de första skolåren och blivit del av den nya skolkulturen många gånger ändrade sitt sätt att prata och bete sig i samband med att fler skolbytande elever kommer till skolan. Detta blir särskilt tydligt bland de äldre eleverna. Flera lärare berättar för mig att många av de skolbytande elever som kommit tidigt och länge varit "som de andra barnen" ändrar sitt sätt att prata och bete sig när antalet skolbytande elever på skolorna ökar högre upp i årskurserna. "De kan ju prata ordentligt, egentligen, men väljer att inte göra det!", berättar en lärare. Detta framkommer även tydligt i mina intervjuer och samtal med skolbytande elever. Under ett och samma samtal kan de växla mellan "förtortssvenska" präglad av slanguttryck och kraftig utländsk brytning och standardsvenska, beroende på om de pratade med mig eller med en kompis.

Platsens betydelse för identifikation och gränsdragningar

Under mitt fältarbete framkommer det tydligt att elever identifierar sig själva och kategoriserar andra utifrån var de bor. I detta fall är det fråga om att den sociogeografiska aspekten av deras identitet lyfts fram. Särskilt skolbytande eleverna från socialt utsatta förorter ger uttryck för en stark identifikation med sina hemområden och använder sig även av sitt sociogeografiska hemmavarande som social markör (se även Back 1996; Sernhede 2002). Ett exempel kan hämtas från klass 9 i Marielundskolan.

Under lektionen skriver några av eleverna som bor i Tensta "Tensta 163" på tavlan och på sina pärmar och bänkar. 163 visar sig vara början på Tenstas postnummer. En av flickorna från Tensta utbrister till en de andra eleverna i klassen: "11: or, jag hatar jävla 11:or, ni tror att ni är så jävla balla!"

Sekvensen visar hur eleverna markerar sin sociala och geografiska tillhörighet och skapar en gemenskapskänsla genom att samtliga elever i klassen som hade postadressen Tensta genast skrev "163" på sina bänkar, skolböcker och händer. Den sociala tillhörigheten och gemenskapen kontrasterades gentemot "de andra", de elever som är bosatta i innerstaden, inom skolans upptagningsområde vars postnummer inleddes med 11. I många situationer sammanfaller den etniska och den sociala tillhörigheten. Som tidigare disku-

terats bor många av de skolbytande eleverna, men inte alla, i områden med lägre socioekonomisk status och har många gånger även utländsk bakgrund. Detta kan, som i detta fall, innebära att de elever som grupperade sig i ett "vi 163" var elever bosatta i Tensta som definierade sig själva som "icke-svenskar". Och även att det var elever bosatta i mer välbärgade delar av innerstaden med svensk bakgrund som kategoriserades tillhörande "de andra, 11:orna". Men det behöver dock inte alltid vara fallet. Eleverna har en förmåga att röra sig över de olika artificiella gränserna på ett sätt som utmanar såväl teorier som de vuxnas förväntningar. Följande utdrag illustrerar hur elever i vissa situationer väljer att identifiera sig med dem som ur ett socio-geografiskt perspektiv skulle kunna antas utgöra "de andra". Utdraget är hämtat från mina fältanteckningar från tiden i klass 7 på Dalaskolan.

Eleverna diskuterar högljutt och engagerat ett bråk mellan två förortsområden, Vårby och Bredäng, som ska äga rum på lördag. Flera av klassens elever som har sitt ursprung i Vårby identifierar sig högt och ljudligt med Vårby-sidan. En flicka i klassen med grekiskt ursprung, Filomena, bor i innerstaden men identifierar sig också med Vårby, fast hon inte bor där. "Jag älskar Vårby!" skriker hon.

I detta fall är det istället den upplevda känslan av att inte tillhöra den gemenskap som innerstadseleverna utgjorde som blir avgörande, oavsett det faktum att flickan i fråga är bosatt i innerstaden och har gått på Dalaskolan under hela sin skoltid. Under de veckor av fältarbetet som jag spenderade tillsammans med klass 7 på Dalaskolan blev det tydligt, både genom observationer och utförda intervjuer, att Filomena inte fullt ut accepterades av de "svenska" flickorna i klassen som i likhet med henne själv bodde i skolans närområde. En flicka i klassen, Åsa, uttrycker att "hon är ju precis som dom!", och åsyftar med det de skolbytande flickorna i klassen med utländsk bakgrund. Filomena själv markerade tydligt med sitt beteende, och verbalt, att hon inte var intresserad av att ingå i det "vi" som Åsa representerade. Detta fick henne att identifiera sig med de skolbytande eleverna. Detta indikerar att etniciteten, eller i de flesta fall upplevelsen av att vara icke-svensk, kan vara ett skäl för att elever ska välja att identifiera sig med ett socialt utsatt förortsområde även om de inte är bosatta där.

Under fältarbetet framkommer att de skolbytande eleverna många gånger inte "känner sig hemma" i den nya skolmiljön. Det handlar inte enbart om miljön innanför skolornas väggar, utan även om den omgivande innerstadsmiljön. Många av eleverna som bor i de socialt utsatta förorterna, både i de lägre och de högre skolåren, har inte besökt platser i innerstaden som skolornas personal och innerstadseleverna betraktar som självklara. Det är inte självklart att de yngre barnen har varit på Djurgården, Skansen eller på Junibacken eller Sjöhistoriska riksmuseet. Det är inte heller självklart att eleverna som bor i förortsområdena nordväst om Stockholms innerstad har varit vid Globen eller känner till vad Nackareservatet eller Hellasgården är. Dessa socio geografiska aspekter av skillnader i vardagserfarenheter (se kapitel 5)

förstärker många gånger de existerande skiljelinjerna mellan olika elevkategorier och sammanfaller med elevernas interna och externa identifikation (se även Jenkins 2008b). Låt mig ge två exempel. Det första är hämtat från klass 3 på Erikskolan i samband med en temavecka när hela skolenheten arbetade med stadsdelsområdet på olika sätt.

Barnen ska markera olika platser i stadsdelen på en karta och besvara ett antal frågor med hjälp av en kompass. Det handlar t.ex. om var skolan och fritids ligger, de största och viktigaste gatorna, i vilken riktning parken ligger om man ska gå från skolan och hur långt det är från skolan till tunnelbanan. De ska även markera på kartan var de bor. Cihan bor i ett förortsområde nordväst om Stockholm city. Området finns inte med på kartan. Han ritar då en pil upp i kanten på papperet som pekar uppåt och skriver "Här bor jag". Alexander, som bor i skolans närområde, kommenterar högt att Cihan inte kan läsa kartan och har svårt att hitta. Då svarar Cihan: "Men hallå, jag bor ju inte här, jag bor utanför kartan". På frågan om var han bor skriver han: "Nordväst om Erikskolan, långt bort utanför kartan".

Det andra exemplet är hämtat från klass 7 på Marielundskolan hämtat från samma tidsperiod.

Alla elever i årskurs 7 ska i grupper tillverka ett frågesportspel kring stadsdelen. De delas in i grupper av lärarna. Refaat, Ahmed, Jelena och Ramona bildar en grupp. Eleverna protesterar mot gruppindelningen. Refaat säger: "Ingen av oss bor ens här i stan...". Jelena fortsätter: "Det är orättvist för oss som inte bor här!" Läraren, Marita, ser lite ställd ut men säger sedan: "Då får vi ta chansen att hjälpas åt att lära oss så mycket som möjligt!". Eleverna i gruppen ser inte nöjda ut med hennes svar. Ahmed utbrister: "Berätta allt som du kan om Skärholmen! Vet du något om Skärholmen, där jag bor?" Marita svarar att hon vet att det finns ett shoppingcentrum där, och att Stadsteatern har en filial och att det fanns en loppmarknad tidigare. Marita räknar upp sådant som Skärholmen är omtalat för. Ahmed avbryter henne och frågar: "Men, har du varit där?". Marita erkänner generat att hon aldrig har varit där. Eleverna skrattar åt henne. Ahmed frågar henne då: "Hur lätt tycker du att det skulle vara att jobba med något som du aldrig sett?"

Upplevelsen av det territoriella stigma som omger många av de förortsområden som de skolbytande eleverna bor i förstärks många gånger i och med deras möte med personalen och de övriga eleverna på innerstadsskolorna. Det kan, som i Cihans fall, handla om att deras bostadsområde inte finns med på kartan över Stockholm där de ska markera platser som är viktiga för dem. Det kan även, som i det andra exemplet, handla om att personalen inte har varit i deras hemområden och inte vill erkänna det vilket av eleverna tolkas som en återspeglning av, och en bekräftelse på, områdenas låga status och dåliga rykte. Eleverna berättar att deras nya klasskompisar inte får, eller vågar, åka hem till dem. Leila, som går i klass 7 på Marielundskolan, säger:

De [eleverna som bor i innerstaden] har typ aldrig varit i områdena där vi bor. Enda gången som de kommer är om de typ vill handla billigt i shoppinggallerian. Men aldrig annars.

Denna vetskap hanteras på olika sätt. I en del fall förstärker elever bilden av sina hemområden som farliga genom att berätta färgstarka historier om allt som händer där. Två killar i 7:an på Dalaskolan, Fares och Kamal, berättar exempelvis gärna inför en publik av klasskompisar som bor i innerstaden eller mer välbärgade förorter om våldsamma slagsmål, rån, försäljning av stöldgoods och knarkaffärer. I andra fall försöker eleverna att lyfta fram att de negativa bilder och rykten som cirkulerar baseras på fördomar. När andra elever säger att de inte får åka till deras hemområden bemöter eleverna detta med att exempelvis bedyra att "det verkligen inte är så som det står i tidningen" eller att de "känner alla där, det är ingen som skulle göra något!". Oavsett vilken taktik som eleverna använder sig av så visar deras agerande att de är väl medvetna om de bilder av deras hemområden som cirkulerar i det omgivande samhället. De vet att de bor i vad som i allmänhet uppfattas som "no-go-areas" (Gustafson 2006a) och att detta även färgar av sig på dem själva och påverkar hur de betraktas av omgivningen. Följande utdrag är hämtat från en grupp intervju med tre 13-åriga flickor på Dalaskolan.

- Soheila:** Det är många som stör sig på "Husby-barn" för det är många från Husby som börjat här. De är rätt kaxiga och så där. Det är många svenskar som stör sig på dom. Dom har kommit och sagt det till mig. "Dom är så jobbiga, dom från Husby, invandrarna."
- Ana:** De som går här får typ en bild av Husby och tror att alla är som de är. Visst, det finns många här som inte har någon respekt för äldre, jättekaxiga och går runt och bråkar. Men det är inte så att alla är så. Så det är många som har en dålig bild.
- Elanur:** Men alla är inte så.
- Ana:** Jag har inte hört något mot mig själv.
- Soheila:** Men man kan inte säga att allt är fel heller. Förra terminen var det en kille i vår klass som åkte till Husby, en svensk. Och då blev han typ trakasserad.
- Ana:** Jag tror typ att de har haft fel uppväxt, alltså de tror fel. Typ att i Husby, det ska bara bo invandrare här. Ser man en svensk blir det typ som en chock. Och det ska inte vara så. Det är ju Sverige.

Soheila: Jag har sett invandrarkillar från Husby trakassera blondiner som kommer typ upp från tunnelbanan. Det är som att de förväntar sig att svenskarna ska se dem som stökiga och därför är dom stökiga.

Många gånger hanterar eleverna kommentarer kopplade till var de bor genom olika slags bortförklaringar eller avståndstaganden. Jag citerar Elanur och Ana än en gång:

Elanur: När jag började var det många som frågade, var bor du? Och då svarade jag att jag bor i Spånga. Då frågade de om jag alltid har bott där. Nej jag har bott i Husby också, svarade jag. Då de säger så här. "I Husby, bor det typ inte bara invandrare där?"

Ana: Den fråga jag har fått om att jag bor i Spånga är typ "Tensta eller Rinkeby, eller?". För många som bor i Tensta eller Rinkeby säger att de bor i Spånga. Det är många som skäms för att säga att de bor i Rinkeby, det är ju typ lite värre än Husby. Så då måste jag säga att jag bor i Bromsten för att de ska förstå att det är ett lite mer "svenskt" samhälle.

Ett annat exempel en elev i klass 9 på Marielundskolan, Mahnaz, som bor på Järvafältet men är väldigt noga med att betona att hon "faktiskt bor på Spånga-sidan egentligen, inte i Tensta". En annan elev, Siri, som går i 8:an på Dalaskolan bor i en söderförort i närheten av Bredäng. När jag intervjuar henne lägger hon stor vikt vid att beskriva hur hon *inte* går av vid tunnelbanestation Bredäng utan vid Mälarhöjden, samt att hon bor i ett "svenskt område". Sara, Emilie och Åsa som går i 7:an på Dalaskolan berättar att de tidigare gick tillsammans i en skola i Vårby men att de sedan gemensamt bytte till Dalaskolan. De berättar om en tydlig uppdelning i klassen mellan "dem som bor i stan och de som bor i förorten". Men deras diskussion visar att samma uppdelning även kan finnas inom en och samma förort. De är väldigt noga med att markera att de bor i radhusen utanför Vårby, inte i "själva höghusen", samt att de "typ inte umgås med dem som bor där". Dessa exempel visar hur den sociogeografiska tillhörigheten utgör grund för såväl självidentifikation och extern kategorisering som gränsdragningar mellan "vi" och "de andra". De understryker även att det finns en stark koppling mellan social identitet och plats, och hur vissa kategorier sammankopplas med vissa platser (se även Lundqvist 2010). De socialt utsatta förorter där de skolbytande eleverna många gånger bor betraktas i regel som "icke-svenska" platser (se även kapitel 5 och 6). Det "riktiga Sverige" ligger inte där. Enligt samma logik betraktas platser och institutioner där "svenskar" är i majoritet som just "svenska" och tillskrivs en högre status.

Frågan om etnicitet och förhållandet till "svenskheten"

Thomas Hylland Eriksen (1998) beskriver uppkomsten av ett "vi" och "de andra" på basis av etnicitet som en process av ömsesidig kategorisering. Han menar att etniska grupperingar bottnar i sociala identiteter som definieras i kontrast till "de andra" samt att dessa kategoriseringar i stor utsträckning är att betrakta som flytande då betydelsen av den etniska tillhörigheten förändras beroende på kontext. Enligt Hylland Eriksen är upplevd och tillskriven etnicitet en av de avgörande faktorerna för hur andra individer och grupper uppfattas och vilka förväntningar som ställs. Dessa bilder är oftast hämtade från stereotypa uppfattningar vilka hjälper individen att å ena sidan hålla ordning i den komplexa sociala verkligheten med hjälp av kategoriseringar och å andra sidan är de viktiga för att individen ska kunna definiera gränserna för den egna gruppen (se även Goffman 2000). Hylland Eriksen (1998) menar att den upplevda etniska identiteten i många fall blir förstärkt i sin betydelse då den upplevs som hotad och när tidigare självklara gränsdragningar blir utmanade. Att uttrycka sin etniska identitet kan utifrån detta förstås som inslag i en symbolisk maktkamp mellan olika grupper.

Som tidigare diskuterats så går den mest märkbara skiljelinjen mellan de två kategorier som av eleverna själva betecknas som "svenskar" och "invandrare". Vad är det då som avgör huruvida en person är att beteckna som "svensk" eller inte? Detta är en fråga som i större utsträckning engagerar de äldre eleverna i jämförelse med de yngre. Följande utdrag ur mina fältanteckningar från tiden i klass 7 på Dalaskolan ger ett exempel på hur de resonerar med varandra kring detta.

Det är dubbellektion i bild. Vid ett bord sitter tre tjejer och diskuterar vad som avgör om man är svensk eller inte. Filomena och Elif räknar sedan ut att det enligt deras sätt att räkna finns sammanlagt åtta svenskar i klassen. Bakgrunden till detta är att Filomena sa att hon inte ser sig som svensk. Detta ifrågasätts av Stina, en av dessa åtta "svenskar". Stina säger: "Varför kallar du dig inte för svensk? Du har ju bott här hela ditt liv!". Filomena svarar: "Jag har inte en droppe svenskt blod i mina ådror! Hur kan jag vara svensk?". "Men du är ju svensk...", försöker Stina igen. "Men vi har sådana här föräldrar som har invandrat, och det är så vi räknar", svarar Elif.

Enligt dessa elevers resonemang avgörs en persons nationella tillhörighet inte i första hand av var personen i fråga är född och var han eller hon har levt den största delen av sitt liv, utan det är en fråga om "blodsband". Har en person "svenskt" blod i ådrorna ska han eller hon betraktas som svensk, annars inte, hävdar de. Detta visar sig dock inte vara helt okomplicerat. Flera av eleverna, som är födda i Sverige men med invandrade föräldrar, beskriver hur de känner sig "mitten mellan", varken det ena eller det andra. De känner sig inte helt hemma i sina föräldrars etniska tillhörighet, men upplever sig inte heller vara "svenska". Andra elever lyfter fram att det inte främst är fråga om blodsband och familjens etniska tillhörighet, utan att det mer är

fråga om en känsla som avgör huruvida en person är "svensk" eller inte. Följande citat är ett utdrag ur en intervju med tre flickor i klass 7 på Marielundskolan kring deras etniska identitet och förhållande till det "svenska".

- Jenny:* *Skulle ni beteckna er som svenskar?*
- Zenani:** Nej.
- Alexandrine:** Nej.
- Leila:** Nej, jag kallar mig inte svensk.
- Jenny:* *Varför det? Är ni inte födda i Sverige?*
- Zenani:** Jo, men vi känner oss inte som svenskar!
- Jenny:* *Vad är ni då?*
- Leila:** Något mittemellan! Blandat!

De intervjuade flickorna menar att kärnan i den etniska identiteten är vart en individ känner att han eller hon hör hemma. Det är således fråga om upplevd tillhörighet snarare än var någonstans individen är född. Det som gör upplevelsen komplicerad är "mittemellanskapet", det vill säga situationen där eleverna varken anses ha samma tillhörighet som sina föräldrar då de själva är födda i Sverige, eller vara "svenskar" eftersom deras föräldrar har invandrat till Sverige (se t.ex. Hylland Eriksen 1998; Stonequist 1937).

Utifrån dessa resonemang växer det fram en bild, som tydligt bekräftas av gjorda observationer, att det finns en skiljelinje mellan elever som identifierar sig som "svenskar" och elever som i relation till detta identifierar sig som "icke-svenskar". Detta blir bland annat tydligt i hur eleverna placerar sig i skolans lokaler. Vanligen finns stora heterogena grupper bestående av elever med utländsk bakgrund på centrala platser exempelvis framför ingången till skolan eller i entréhallen. Mindre grupper om två eller tre elever med svensk bakgrund finns utspridda i skolans lokaler. Vanligen förekommer inga uttalade motsättningar mellan dessa grupperingar men ibland kommer det fram uttryck för en polarisering i form av kommentarer och fördomar. Skiljelinjen kan i vissa situationer tydligt manifesteras i form av konflikter mellan elevgrupperingar, både mellan "svenne-gäng" och "blatte-gäng" men även i form av de "svenska" elevernas förhållningssätt när det uppstår konflikter mellan olika elevgrupper med utländsk bakgrund. Följande är ett exempel hämtat från Marielundskolan:

När jag kom ut från skolan på eftermiddagen var det väldigt många ungdomar som stod på gatan utanför tunnelbanan. En grupp med ungdomar med svenskt utseende på ena sidan vägen som stod och tittade mot andra sidan vägen, såg roade ut, peka-

de och skrattade. På andra sidan vägen stod ett tjugotal ungdomar med utländsk utseende, bland annat en grupp från den klass som jag för närvarande följer. Jag gick fram och frågade två svenska pojkar vad som var på gång. De svarar: "Det var några som skulle börja bråka, men det verkar inte som att det ska bli något". Jag svarar: "Det var visst något på gång i går också...". Den andre pojken svarar: "Ja, och i onsdags. Men det är det alltid med dem!". En flicka med utländsk bakgrund springer in i skolan för att hämta hjälp. Det är tydligen tre killar som kommit någon annan stans ifrån för att göra upp om något. En ur skolpersonalen kommer skyndandes ut. Bråket ebbar ut. Gruppen med svenska ungdomar går iväg, en del ser besvikna ut.

Utdraget ur mina fältanteckningar illustrerar för det första hur tydlig skilje- linjen mellan dessa två kategorier är i det sociala rummet samt hur stort av- ståndet är i det symboliska rummet. I detta fall var det en gata som skiljde "invandrarna" från "svenskarna". När det kom ett "yttre hot" i form av ett gäng från en annan skola så förenades inte skolans elever gentemot detta utifrån kommande hot utan "svenskarna" ställde sig på andra sidan gatan för att titta på. Det var inte bara fråga om ett fysiskt avstånd, manifesterat i de tjugo meter som fanns mellan elevgrupperingarna, utan även ett symboliskt avstånd som blev synbart eftersom att vare sig de "svenska" eleverna eller "invandrareleverna" upplevde det som naturligt att så att säga ställa upp för respektive söka hjälp hos varandra. Tvärtom så föreföll de "svenska" elever- na vara roade över det annalkande slagsmålet och blev sedermera även be- svikna när det hela rann ut i sanden. Och för "invandrareleverna" tedde sig eleverna på andra sidan gatan som främlingar i större utsträckning än de ditresta slagskamparna från en annan skola.

"Hela klassen känns som en klass med invandrare"

Många av de elever som bor i skolornas närområden berättar i intervjuer och mer informella samtal att de tycker att deras skolmiljö förändrats på ett på- tagligt sätt genom att fler "invandrarelever" eller "elever från förorten" bör- jat på skolorna. Elevernas beskrivningar visar på upplevelsen att det sociala klimatet i de enskilda klasserna och i skolan som helhet även berör deras sociala situation och det egna språkanvändandet. Detta är främst frågor och funderingar som tas upp av de äldre eleverna. De yngre eleverna menar att det visserligen kan vara skrikigt och bråkigt men de gör inte distinktionen mellan eleverna med utgångspunkt i deras bakgrund på samma sätt som de äldre. De äldre eleverna berättar hur andelen "elever utifrån" blev märkbart större i och med övergången till det som tidigare kallades för högstadiet, vilket i de studerade skolornas fall innebär skolår 6 (i fallet med Eriksko- lan/Marielundskolan) respektive 7 (i fallet med Dalaskolan). I samband med denna övergång upplöses tidigare klassammansättningar för att "blanda" eleverna och då många omkringliggande skolor sträcker sig upp till skolår 5

respektive 6 sker ett naturligt inflöde av elever i samband med utformandet av dessa nya klasser. Idén om en ny klassammansättning är med andra ord inte ny för eleverna. Det nya är *vilka* elever som deras tidigare klasser ska blandas med, och var dessa elever kommer ifrån. Linda som går i klass 7 på Dalaskolan berättar t.ex.:

Det blev liksom en lite större grupp från förorten, liksom jättemånga. Hela klassen känns som en klass med invandrare!

Jag ber en av klassens huvudansvariga lärare, Johannes, att berätta hur det gick till när den nya klassen sattes samman. I samband med att klasserna skulle göras om var det en stor grupp elever som tidigare gått i samma skola i en socialt utsatt förort som sökte sig till Dalaskolan. De skolbytande eleverna kände sedan tidigare ett flertal elever på skolan och önskade att bli placerade i den klass där flera av deras kamrater gick, och skolan gick dem till mötes. Det som då hände var att en betydande andel av eleverna kom att ha en utländsk bakgrund, bodde i samma bostadsområde och i många fall hade gått i samma klass tidigare. Det resulterade i att denna grupps jargong och beteende kom att bli dominerande och "ange tonen" i klassen och även i stor utsträckning forma den uppfattning som andra klasser och skolans lärare kom att få om den aktuella klassen. Denna upplevelse, att en stor andel skolbytande elever i en klass så att säga kom att forma klassens "(sub)kultur" och gemenskap, visar sig även kunna förstärka upplevelsen av skiljelinjer mellan elever med olika bakgrunder. I intervjun beskriver Linda och hennes kompisar hur deras klass blev uppdelad i och med den ökade mångfalden. De menar att tidigare, då andelen elever "från förorten" var mindre i klassen, så umgicks alla med varandra utan att det spelade lika så stor roll var de bodde eller om de var "svenskar" eller "invandrare". När den sociala och etniska heterogeniteten ökade så ökade också dessa bakgrundsfaktorer betydelse och blev tydliga i form av grupperingar.

En aspekt av skolmiljöns förändring som flera av innerstads eleverna med svenska som modersmål tar upp har med den egna språkanvändningen att göra. De berättar hur de själva, eller inledningsvis deras föräldrar, lagt märke till att deras sätt att prata förändrats. Det handlar, enligt eleverna, dels om ordval och ordförråd och dels om själva sättet att prata, den språkliga jargongen. Sofia, som går i klass 9 på Marielundskolan uttrycker det så här:

Till och med jag, som är helsvensk, börjar låta som dom. Det där slanget och så där. Man låter som en "wanna be blatte"!

Den språkliga jargong som flera av de skolbytande eleverna för med sig från förorternas skolor färgar av sig på eleverna med svenska som modersmål (se även Jonsson 2007), något som av vissa elever upplevs som "coolt" medan andra finner det mer besvärligt och lite pinsamt. Den ovan citerade flickan berättar att hon själv blev medveten om sitt förändrade språkbruk i samband

med att familjen var bortbjudna på middag och hennes pappa med bestämdhet uppmanade henne att inte under några omständigheter prata "på det viset" under middagen. "På det viset" avsåg användandet av slanguttryck som de skolbytande eleverna fört med sig och som flickan tagit efter.

Elever från skolornas upptagningsområden upplever således att det ökade inflödet av elever och den därpå följande ändrade elevsammansättningen förändrat deras skolmiljö i olika avseenden. Det sociala klimatet i såväl klasserna som skolan i helhet har påverkats genom tydligare skiljelinjer mellan olika grupperingar baserade på etnisk tillhörighet och på var eleverna bor. Eleverna har påverkats av detta dels genom att de många gånger inte accepteras av de skolbytande eleverna, dels genom att deras eget språkbruk färgats av de skolbytande elevernas språkliga jargong. Det som i intervjumaterialet framstår som den mest centrala förändringen handlar dock inte om en eventuell språklig påverkan utan just om de upplevda förändringarna i det sociala klimatet. Följande citat är hämtat från en intervju med två pojkar i klass 7 på Marielundskolan:

- Jenny:* *Trivs ni i er klass?*
- Hjalmar:** Så där.
- Oskar:** Inte så.
- Jenny:* *Varför då?*
- Hjalmar:** Bråkigt och stökigt och så.
- Jenny:* *Vad är det som är jobbigt?*
- Oskar:** Folk håller på och skriker, rakt ut.
- Hjalmar:** Den här klassen är mycket stökigare!

När jag frågar pojkarna vad det är som har förändrats framgår det av deras svar att det, enligt deras upplevelse, ökade inflödet av elever som tidigare gått i "skolor i förorten" resulterat i att det sociala klimatet i klassrummet och i skolan som helhet förändrats. Många av eleverna från skolornas när-områden menar att det ökade inflödet av elever har inneburit att skolmiljön blivit mer "bråkig", "stökig" och "skrikig". De beskriver situationen i klassrummet och undervisningen drabbas negativt av att elever skriker rakt ut, inte sitter ner och inte läser sina läxor. Det är dock inte bara i klassrummet som eleverna upplever negativa förändringar i den sociala miljön, utan detta gäller även i korridorer och på skolgården. Henrik som går i klass 8 på Dalaskolan berättar:

Det blir ju så att man känner sig hotad av de där invandrarkillarna som går och spänner sig, och utmanar. Det är många som tycker det är jättejobbigt men inga vågar säga ifrån!

Enligt eleverna håller skolbytande pojkar med utländsk bakgrund ofta ihop i "gäng", vilket av många upplevs som utmanande och hotande. Intervjuer och observationer visar dock på att det först och främst är fråga om en verbal och kroppsspråklig kraftmätning där den sociala hierarkin etableras respektive utmanas. Jag frågar elever som bor i innerstaden om de får höra kommentarer om var de bor och vilken etnicitet de har. Citatet nedan är hämtat från en intervju med en grupp pojkar i skolår 7 på Dalaskolan.

- Jenny:** *Får ni höra kommentarer kring att ni är "svenskar" och bor i stan?*
- Simon:** Ja.
- Daniel:** Det kommer ofta upp typ "jävla svenne"...
- Jonas:** ... och så blir dom jättesura om man själv säger "jävla invandrare" eller något. Det är bara ett exempel!
- Simon:** Då kallar dom en för rasist.
- Daniel:** Så håller dom på och snackar med en massa andra i andra klasser att vi är rasister.
- Jonas:** Och så säger dom att dom typ ska hämta gäng från typ deras förorter.
- Daniel:** Det är mycket så de säger...
- Simon:** Att de ska hämta folk, att det ska hända saker efter skolan.

Eleverna menar dock att dessa kraftmätningar mycket sällan övergår i en fysisk konflikt. Det är dock inte så att fysiska slagsmål, eller "tjafs" som eleverna uttrycker det, lyser med sin frånvaro. Flera av de intervjuade eleverna på skolorna berättar om att det då och då kommer gäng från andra skolor för att söka upp en elev för att "göra upp", något som eleverna menar företrädesvis händer de skolbytande eleverna.

Det finns således ett flertal olika aspekter av den förändrade skolsituationen som upplevs som problematiska. För en del elever är de negativa erfarenheterna övervägande och de har svårt att överhuvudtaget se någon fördel

med att gå i en skola präglad av ökad mångfald. Jag diskuterar frågan med en grupp flickor i klass 8 på Dalaskolan.

- Jenny:** *Kan ni se något positivt med att gå i en klass med elever med så olika bakgrunder?*
- Viktoria:** Nej, ingenting.
- Madeleine:** Kanske skulle det kunna vara det, men det är inte det.
- Nadja:** Inte i det här fallet.
- Miranda:** När det blir fler folk med andra bakgrunder så blir det lite... (tystnar)
- Madeleine:** Lite som "vi" och "dom".
- Jenny:** *Vad skulle krävas för att det skulle kunna bli bra?*
- Miranda:** Inte så många...
- Jenny:** *Så det handlar om att det är för många?*
- Madeleine:** Ja, det blir som att vi är den andra kulturen, fast vi är i Sverige, typ.

Citatet ovan visar på en upplevelse av att den ökade andelen elever "med andra bakgrunder" resulterat i ett "vi" och ett "de andra" och en känsla av att den svenska kulturen får stå tillbaka till förmån för den "invandrarkultur" som elevinflödet, enligt dessa elevers resonemang, medfört. De intervjuade eleverna anser dock att de kan se att den ökade mångfalden *skulle kunna* vara positiv, men att den på deras skola inte är det på grund av att "eleverna utifrån" är för många.

Elevernas relationsmönster

En av de främsta anledningarna till att de skolbytande eleverna och deras föräldrar ansåg att byte till en innerstadsskola skulle vara positivt var de ökade möjligheterna till dagligt umgänge och kontaktskapande med "svenska" elever (se kapitel 6). Även ett flertal av de elever och föräldrar som bor i innerstaden lyfter upp möjligheten att få lära känna elever med "annan bakgrund" som något positivt. Frågan är om det genomförda skolbytet leder till förändrade relationsmönster för de skolbytande eleverna och för de elever

som bor inom skolornas upptagningsområden, och i så fall på vilket sätt? Min utgångspunkt för att närma mig frågan om huruvida de skolbytande eleverna och de elever som bor i Dalaskolans, Eriksskolans och Marie-lundskolans närområden utvecklar kamratrelationer över etniska, sociala och geografiska gränser är helt enkelt att titta på, och fråga dem om, deras umgängesmönster.

Observationer och intervjuer visar att de flesta av eleverna främst umgås med dem som bor i närheten av där de själva bor. Detta innebär att etniska och sociala skiljelinjer tenderar att präglade elevernas relationsmönster. Innerstadseleverna umgås under skoltid främst med elever bosatta i innerstaden. När det gäller de skolbytande eleverna uppger de att de främst umgås med elever som liksom de själva är bosatta i förorten. Något fler av de skolbytande eleverna berättar att de även umgås med elever som bor i innerstaden än tvärtom. De skolbytande eleverna framstår utifrån detta som mer benägna att korsa de sociala gränserna mellan olika elevgrupperingar. Det framkommer vidare att elever som har svenska som modersmål, oavsett var de bor, främst umgås med elever boende i innerstaden. De som talar ett annat modersmål än svenska, oavsett var de bor, umgås i större utsträckning med elever boende i förortsområden. De elever som har ett annat modersmål än svenska framstår som mer benägna att på skoltid umgås med elever som bor i såväl förort som innerstad. Det framstår som att elever med utländsk bakgrund och som talar ett annat modersmål än svenska samt elever som är bosatta i ett av Stockholms förortsområden är mer benägna att ha och eftersträva ett "blandat umgänge" i skolan, i jämförelse med sina i innerstaden bosatta kamrater med svenska som modersmål.

Det finns också skillnader mellan de studerade klasserna som kan förklaras av de studerade elevernas ålder. I de lägre skolåren umgås eleverna i förhållandevis stor utsträckning över etniska/nationella, socioekonomiska och geografiska gränser i skolan. De spelar ofta fotboll eller leker lekar, där så gott som samtliga elever i klassen deltar, t.ex. olika varianter av kull. Det är även vanligare att lärare som är ute på skolgården under rasterna, så kallade rastvakter, aktivt sätter igång och uppmuntrar den sortens lekar för de yngre barnen. Ibland används till och med ett slags organiserade "lekscheman" där det framgår i vilka konstellationer som barnen förväntas umgås i för att främja umgänge mellan olika elevgrupper. "Det är viktigt att alla barn får vara med, och prova att vara med alla!", berättar en lärare. I de högre skolåren framstår det som att eleverna under skoltid i större utsträckning umgås i mer homogena grupperingar avseende etnisk/nationell tillhörighet, socioekonomisk bakgrund och geografisk hemvist.

En jämförelse mellan elevernas relationsmönster på skoltid och under fritiden visar att eleverna umgås "mindre blandat" på fritiden. Detta gäller elever boende i innerstaden i större utsträckning än de skolbytande eleverna. På sin fritid umgås innerstadseleverna främst med andra elever från innerstaden. De berättar att de ofta har gemensamma fritidsaktiviteter, spelar tennis eller dansar tillsammans och att de tar gemensamma instrumentlektioner. Även

eleverna bosatta i förorten uppger att de företrädesvis umgås med elever från samma bostadsområde på fritiden. Drygt en tredjedel berättar dock att de även umgås med elever som bor i innerstaden på fritiden, ofta som en följd av gemensamma idrottsaktiviteter. Ett exempel är att ett flertal skolbytande elever bosatta i förorterna spelar med i det fotbollslag som även majoriteten av deras klasskamrater bosatta i innerstaden är med i. Genomgående framstår de skolbytande eleverna som mer benägna att söka upp och umgås med elever från innerstaden på sin fritid än vice versa.

Ett problem som många av de skolbytande eleverna ställs inför är att de dels hamnar utanför gemenskapen hemma i hemområdet då de inte går i de lokala skolorna, och dels hamnar utanför gemenskapen bland klasskamraterna på den nya skolan då de inte bor i skolans närområde. De hamnar många gånger mittemellan två sociala världar (se även Stonequist 1937). Detta tema kommer ytterligare att belysas i det nästkommande kapitlet. I en del fall leder detta "mellanförskap" till att barnen blir ensamma och isolerade. I andra fall bildar de en ny gemenskap, tillsammans med andra skolbytande elever från samma bostadsområde. Richard, som arbetar på Marielundskolan beskriver det så här:

De här barnen åker ju tunnelbana till skolan. Sen så ser man efter ett tag att de börjar upptäcka varandra på tunnelbanan. De åker ju samma sträcka på morgonen, till skolan, och på eftermiddagen, hem till förorten. Då kan de börja hälsa på varandra, snacka lite. Sen börjar de hälsa på varandra i skolan, börjar hänga tillsammans.

Sammanfattande reflektioner – sociala kategorier, identifikationer och gränsen mellan "vi" och "de andra"

I detta kapitel visar jag hur det sociala klimatet på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan på ett påtagligt sätt präglas av sociala kategoriseringar, identifikationsprocesser och gränsdragningar på basis av social bakgrund, etnisk/religiös tillhörighet och invandrarsstatus men även grundat på geografisk hemvist. Dessa processer omfattar intern såväl som extern identifikation och handlar därmed både om hur elever ser på sig själva och hur de i sin tur ser på andra (Jenkins 2000, 2008). Det handlar även i stor utsträckning om det som av Beverly Skeggs (2000) betecknats som *disidentifikation*, det vill säga en markering om vad man inte är, samt hur individer försöka styra och påverka omgivningens uppfattningar och externa kategoriseringar (se även Goffman 2000).

Uppdelningen i "vi" och "de andra" är av central betydelse (Bauman 1990) och som tydligt framgår kan dessa kontrasterade kategoriers innebörd variera beroende på kontext. Kapitlet påvisar sociala kategoriseringar bland eleverna utifrån ett etniskt, religiöst, geografiskt och ett socialt perspektiv. Ibland utgörs "vi" av dem som definierar sig som exempelvis kurder i rela-

tion till "de andra" som definierar sig som turkar. I en annan situation kan det vara "vi" muslimer i relation till icke-muslimer. I ytterligare andra sammanhang kan det vara fråga om ett "vi" från innerstaden i relation till "de" från förorterna. I en del lägen kan dessa olika grupperingar sammanfalla i uppdelningen mellan "svenskar" och "invandrare" där de sociala, geografiska, etniska och religiösa dimensionerna många gånger förenas. I en del fall kan eleverna identifiera sig med en annan gruppering för att markera sin känsla av tillhörighet respektive sitt avståndstagande gentemot en annan social kategori. Det är således fråga om vad som skulle kunna betecknas som situationsbundna identitetsgrupperingar som skapas genom och inom mellanmännsliga relationer och sammanhang (se även Bauman 1990; Jenkins 2008; Lundqvist 2010).

Skiljelinjerna mellan "svenskar" och "invandrare" respektive "innerstads-elever" och "förortselever" är ständigt närvarande under fältarbetet. Jag väljer att använda mig av citationstecken för att markera att dessa sociala kategorier i hög grad baseras på tillskrivna eller konstruerade egenskaper och därmed inte nödvändigtvis återspeglar faktiska förhållanden (Goffman 1963; Jenkins 2008). Frågan om en elev bor i innerstaden eller i "förorten" (vilket företrädesvis avser de socialt utsatta förortsområdena och inte mer välbärgade förortsområden) eller om en elev är "svensk" eller "invandrare" visar sig ha betydelse dels på en social och kulturell nivå, dels på vad som kan betecknas som en symbolisk nivå. Olika bakgrundsfaktorer (exempelvis bostadsområde, familjens socioekonomiska status och sociala nätverk, kulturell respektive religiös tillhörighet) ger upphov till gränser i det sociala rummet i förhållande till vilka elever grupperar sig efter exempelvis fritidssysselsättningar, klädstil och språkbruk. Men dessa grupperingar baseras även på mer symboliska grunder såsom upplevelsen av och önskan efter tillhörighet. Som kapitlet visat kan det t.ex. handla om att en elev som är född i Sverige och har svenskt medborgarskap identifierar sig som "invandrare" eller "icke-svensk" baserat på att föräldrarna är födda utomlands, att en elev som bor i skolornas närområden kategoriserar sig som tillhörandes gruppen elever som bor i socialt utsatta förorter eller att en elev anpassar sitt sätt att vara, klä sig och prata – och ibland till och med ändrar sitt namn i skolsammanhang – för att anpassa sig efter var som betraktas som "svenskt" (se även Goffman 2000).

Med utgångspunkt i Bourdieus teoretiska resonemang kring individers och olika gruppers habitus samt dessas återspeglning i det geografiska rummet (se t.ex. Bourdieu 1979/1994b), kan de processer som beskrivits i kapitlet betraktas som något av en "habitus-krock". Som en konsekvens av att de skolbytande eleverna och de elever som bor i skolornas närområden många gånger lever under skilda sociala förutsättningar har de enligt Bourdieus perspektiv utvecklat olika habitus vilket i sin tur medför att de med stor sannolikhet tycker om att göra olika saker, har olika åsikter samt förhåller sig till saker och ting på olika sätt. Bourdieu beskriver hur individer och grupper som befinner sig långt ifrån varandra i det sociala rummet med stor sanno-

likhet även befinner sig långt ifrån varandra i det geografiska rummet. Med hjälp av skolvalfrihetsinstrumentet överbrygger de skolbytande eleverna denna sociala och geografiska distans, och förflyttar sig inte bara i det geografiska rummet utan även i det sociala. Analysen visar att det möte som uppstår på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan mellan elever med olika positioner i det sociala rummet ger upphov en situation där deras identiteter utmanas och även omformas. Som framgår av kapitlet blir denna "krock" många gånger mindre framträdande bland de yngre eleverna som i högre grad anpassar sig efter den nya sociala miljön. Lärare och annan skolpersonal talar ofta i termer av att elever som byter i de lägre skolåren blir som "en i klassen" eller "alla andra" och "inte sticker ut" (detta diskuteras även i kapitel 5). Bland de äldre eleverna upplevs mötet med de tillvalda innerstadsskolorna som mer av en konfrontation. Min analys är att detta till stor del kan förklaras av att identitetsskapandet och frågor om vem man är och var man hör hemma är mer centrala för de äldre eleverna.

Kapitel 8: Utflödet från de mångkulturella innerstadsskolorna

Det viktigaste för oss är att barnet får en bra skolgång. Och det har ju funnits en viss osäkerhet kring den vanliga skolan. Så när barnen föddes ställde vi dem i kö här, för vi hade hört mycket positivt om skolan.

- *Förälder, Carl von Linnés skola*

Jag tycker att det är bra för man tvingas tänka efter. Vad skulle vara bäst för mitt barn? Sen kan man ju få ångest. Valde jag verkligen rätt? Men, det vet man ju inte med elleverantören heller. Så man får fatta sitt beslut och sen slå sig till ro med det på något sätt. Och om det blev fel, om det inte blev det bästa valet, då får man välja om i så fall.

- *Förälder, Bolagsskolan*

Vad det egentligen handlar om på Erikskolan och Marielundskolan är att det kommer så många barn från de socialt utsatta förörterna, och då vill ingen ha sina barn där längre!

- *Förälder, Haga Norra*

Vid ett tidigt skede under fältarbetet framkom det att Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan har ett betydande utflöde av elever som söker sig till friskolor alternativt till andra kommunala grundskolor. Intervjuerna med tjänstemännen och skolledarna, men även med skolornas övriga personalgrupper, genomsyras av en osäkerhet när det gäller vad elevutflödet från skolorna är ett uttryck för. Handlar det om att föräldrarna i skolornas närområden är resursstarka och välinformerade, och hur de mot bakgrund av detta mer eller mindre väljer och vrakar bland förekommande alternativ på skolmarknaden? Detta har bland annat diskuteras av Kjellman (2001) som visar att innerstadens föräldrar är de mest aktiva skolväljarna, och att de i första rummet söker sig till vad de uppfattar som ”högstatusskolor”. Det uttrycks dock en oro från tjänstemännens och skolledarnas sida att utflödet snarare kan vara ett uttryck för ett missnöje med den förändrade socioekonomiska och etniska elevsammansättningen.

De tre inledande citaten är hämtade från intervjuer med föräldrar som bor i Dalaskolans, Erikskolans och Marielundskolans närområden. Deras barn är dock inskrivna i friskolorna Carl von Linnés skola och Bolagsskolan, respek-

tive den kommunala grundskolan Haga Norra. Föräldrarnas uttalanden visar att tjänstemännens, skolledarnas och den övriga personalens funderingar och farhågor inte är tagna ur luften. Citaten illustrerar de tre huvudsakliga teman som framkommer i intervjuer med innerstadsföräldrar. Det handlar dels om en generell skepsis gentemot kvaliteten och den sociala miljön i kommunala skolor och att friskolor mot bakgrund av det uppfattas som ett bättre alternativ; dels att skolvalet ses som en del av ett ansvarstagande föräldraskapsprojekt; dels att det kan vara fråga om ett frånval där vissa aspekter av utvecklingen på den tidigare kommunala skolan ses som negativ och resulterar i att föräldrarna söker sig därifrån.

I detta kapitel kommer uppmärksamheten att riktas mot hur de tidigare beskrivna processerna på Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan påverkar skolornas positioner på utbildningsfältet och påverkar attityder och praktiker hos föräldrar bosatta i de berörda skolornas närområden. Vilka attityder ger föräldrarna uttryck för när det gäller möjligheten att välja skola? Hur väljer de? Och inte minst, hur förhåller de sig till de berörda skolornas förändrade position på utbildningsfältet och den socialt och etniskt allt mer heterogena elevsammansättningen? I min analys kommer jag i stor utsträckning att knyta an till Stephen Balls analyser av medelklassens nyttjande av skolvalfriheten (se Ball 2006a). Ball lyfter fram medelklassföräldrar som privilegierade på skolmarknaden och skickliga i att nyttja det till sin och sina barns fördel och påvisar i sina analyser ett tydligt samband mellan social bakgrund, kulturellt kapital och valet av skola (se även Ball m.fl. 1995; Ball & Vincent 1998; Bowe m.fl. 1994, Gewirtz m.fl. 1993, 1995; se även Bourdieu & Boltanski 1979). Mot bakgrund av detta kommer jag i kapitlet att sätta fokus på hur de intervjuade innerstadsföräldrarna förhåller sig till och använder sig av skolvalfriheten.

Kapitlet baseras på intervjuer med föräldrar som bor i de berörda stadsdelsområdena i Stockholms innerstad. En majoritet av dem är högutbildade och arbetar inom i allmänhet vävlönade yrken, t.ex. som jurister, konsulter, designers och revisorer. Ett par föräldrar kan beskrivas som kulturarbetare och är verksamma som författare och journalister. I en del fall går deras barn på Dalaskolan respektive Eriksskolan eller Marielundskolan, i andra fall gick de där tidigare men har bytt till Bolagsskolan, Carl von Linnés skola eller Haga Norra. I ytterligare andra fall är familjerna bosatta i de tidigare skolornas närområden men barnen blev inskrivna i någon av de senare skolorna från och med förskoleklass. Jag kommer även att använda mig av intervjuer med rektorerna, och i ett fall med en kanslist, på Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra samt med fokusgruppsdiskussioner med niondeklassare på skolorna. Kapitlet består av fem avsnitt: *Tre tillvalsskolor; Strategiska skolval; Mångfald – problem eller tillgång?* samt *Skolvalfrihetens fram- och baksida*. Kapitlet avslutas med sammanfattande reflektioner.

Tre tillvalsskolor

Jag vill inledningsvis ge en kortfattad beskrivning av de tre skolor som ingår i studiens andra urval. Det handlar om två fristående grundskolor av olika karaktär - Bolagsskolan och Carl von Linnés skola – samt den kommunala grundskolan Haga Norra. Dessa skolor kan beskrivas som tillvalsskolor i bemärkelsen att de uppvisar ett betydande inflöde av elever från andra skolors upptagningsområden respektive från andra stadsdelar, exempelvis de områden där Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan är belägna. Samtliga tre skolor är belägna i Stockholms innerstad i välbärgade områden vars befolkning i betydande utsträckning är av svensk bakgrund och har en hög utbildnings- och inkomstnivå.

En alternativ pedagogik med eleven i fokus

Bolagsskolan är en fristående grund- och gymnasieskola som startades vid 2000-talets början. Skolan är del av en större utbildningskoncern som grundades i början av 1990-talet och som nu är etablerad på flera orter runt om i Sverige. Verksamheten vilar på en pedagogisk modell som sätter elevernas individuella utvecklingsplaner och tydligt formulerade kunskapsmål i centrum. Enligt skolans rektor är Bolagsskolan att betrakta som otraditionell. Den är i hög grad individbaserad och elevernas individuella förutsättningar styr och formar verksamheten i mycket stor utsträckning. Rektorn säger:

Bolagsskolan är en skola som ser till varje individ. Det tror jag att många säger, men vi försöker verkligen leva efter det... Det är verkligen eleven i fokus och varje elev utgår från sig själv, jämför med sig själv och går framåt, oavsett vad den nivån är.

Grunden för Bolagsskolans verksamhet är en alternativ pedagogisk modell som på många sätt skiljer sig från det offentliga skolväsendet. Rektorn beskriver hur skolan lockar till sig elever från hela Storstockholmsområdet. Detta inflöde av elever tolkas av rektorn som en bekräftelse på skolans attraktionskraft och verksamhetens kvalitet. Jag citerar rektorn igen:

Det är häftigt, man väljer verkligen Bolagsskolan! Det innebär att jag gärna åker en bit för att jag vill gå just på den här skolan. Normalt sett så går man ju till den närmsta skolan. Så hit har man valt, och det tror jag är den stora skillnaden. Det handlar väldigt mycket om vad man hört från kompisar eller andra föräldrar som har sina barn här.

Utöver att skolans elever bor inom ett stort geografiskt område så beskrivs skolans elevsammansättning som både socioekonomiskt och etniskt heterogen. En stor andel av föräldrakåren är högt utbildad. Rektorn är dock mån om att betona att inte alla elever på skolan har välutbildade föräldrar. Hon berättar vidare att många av eleverna på skolan har utländsk bakgrund. Det finns

dock, enligt henne, en gemensam nämnare för en betydande andel av de föräldrar som söker sig till Bolagsskolan och det är att de kan beskrivas som ”välinformerade” och engagerade i sina barns skolgång. Rektorn beskriver:

De är krävande, de har letat upp det här och valt det här. De är aktiva, det måste jag säga. Det kan vara jobbigt men är också väldigt bra. Föräldrarna är krävande föräldrar!

Rektorn förklarar skolans popularitet i hög grad med deras arbetssätt och fokus på individen, samt att skolans goda resultat skapat ett gott rykte.

Det har tagit några år att arbeta in sig och det kräver att man håller en väldigt hög kvalitet. Vi behöver underlaget helt enkelt. Och ja, vi har en väldigt lång kö till skolan och har haft det de senaste tre åren... Men det ställer väldigt stora krav på oss. Vi kan aldrig slappna av och tro att vi har nått något guldläge, vi måste hela tiden hålla på vår kvalitet. Det är svårt att få ett gott rykte och det är väldigt lätt att tappa det. Vi måste hela tiden se till så att vi är bra helt enkelt!

De intervjuade föräldrarna beskriver hur de valde Bolagsskolan först och främst på grund av skolans pedagogiska inriktning. I en del fall hade de fått information om skolan och dess arbetssätt från vänner och bekanta vars barn gick eller hade gått där. I andra fall beskriver de hur skolan skickat ut ett informationsmaterial som följdes upp av öppna möten där de informerade intresserade föräldrar och elever om skolans pedagogiska grundsyn och arbetssätt. Återkommande beskriver de hur Bolagsskolan framstod som ett klart och tydligt skolalternativ, i förhållande till de närliggande kommunala grundskolorna. En förälder uttrycker det så här:

De kommunala alternativen i området kändes inte som... ett bra alternativ.

Skolans pedagogiska inriktning återspeglas även i intervjuer med niondeklassare på skolan. De beskriver hur de själva får planera sitt arbete och hur skolans personal i stor utsträckning snarare fungerar som handledare än som traditionella lärare. Denna bild framkommer även i föräldraintervjuerna. Skolans arbetssätt beskrivs i termer av kreativitet, nytänkande och samhällsengagemang. Föräldrarna beskriver, ofta mot bakgrund av tidigare erfarenheter av den kommunala skolan, att de finner det mycket positivt att eleverna utvecklar sin självständighet, lär sig hitta information, kritiskt tänkande och att samarbeta. Ytterligare en aspekt som de lyfter fram handlar om den ”vikänsla” och ”skolstolthet” som de menar präglar skolans sociala miljö. Trots den geografiska spridningen av elever och det etniskt heterogena elevunderlaget är skolan enligt föräldrarnas uppfattning inte präglad av grupperingar och skiljelinjer mellan olika elevkategorier. De menar dock att det faktum att eleverna bor i olika delar av Stockholm leder till färre kontakter med de övriga föräldrarna och en lägre grad av social kontroll.

Eleverna är väldigt medvetna om vad som utmärker deras skola, de berättar gärna, exemplifierar och jämför. Även de lyfter fram det kreativa och ämnesöverskridande arbetssättet, sammanhållningen över klassgränserna och gemenskapen på skolan. Under fokusgruppsdiskussionen är ett centralt tema för ungdomarna skolans rykte, och hur det så att säga ”färgar av sig” på dem själva (se även Bourdieu 1999; Skawonius 2005; Wacquant 1996). De berättar att de i mötet med ungdomar från andra skolor, eller med vuxna för den delen, möter många fördomar angående skolan. Följande utdrag är hämtat från en fokusgruppsdiskussion med niondeklassare på Bolagsskolan:

- Hanna:** Om man säger ”Jag går på Bolagsskolan” till en vuxen så typ tittar dom på en och rynkar lite på näsan liksom... Och till mina föräldrar har de sagt ”Jaha, det är en sådan där privat skola?” Alltså, de menar att vi är snobbiga och typ betalar lite extra för att få gå på den här skolan.
- Gustav:** Det händer att folk bara ”Jaha, snobbskolan alltså”, om vilken skola man går i.
- Angelica:** Dom säger så här, ”Vilken skola går du på?”. ”Bolagsskolan”. ”Jaha, okej, så du är rik då eller?” Det finns en slags bild av att det bara är rika som går här.
- Niklas:** För det är ju jättemånga här som går i märkeskläder och ska visa att de har pengar. Men det finns ju ändå jättemånga som inte har det på samma sätt.
- Jenny:* *Var tror ni att den bilden kommer ifrån? Det verkar som att ni alla delar den.*
- Sofi:** Jag tycker det verkar vara så att de tror att det är en skola där man betalar pengar för att gå.
- Niklas:** Ja just det, man väljer liksom att gå här.
- Sofi:** Eftersom det är en friskola så tror många jag träffar att man betalar pengar för att gå här. Och då blir det kanske så att man tänker, ”Jaha, då är alla där rika.” Snobbskola.

Sammanfattningsvis framstår Bolagsskolan som en på flera sätt okonventionell grundskola gällande organisation och arbetssätt. Detta är också ett av de främsta skäl som de intervjuade föräldrarna uppger till varför de sökte till skolan. Föräldrarna framstår som pålästa och aktivt informationssökande och många av dem skulle med Bourdieus terminologi betecknas som både eko-

nomiskt, kulturellt och socialt kapitalstarka (se t.ex. Ball 2006; Ball m.fl. 1995, 1996; Bourdieu 1977; Gewirtz m.fl. 1993, 1995). Såväl skolans rektor som de intervjuade föräldrarna och eleverna är dock måna om att nyansera bilden av Bolagsskolan som en ”rikemansskola”, eller en skola där alla elever har högutbildade föräldrar. De lyfter fram att ”alla sorters elever” går på skolan, och att det som de alla har gemensamt är just föräldrarnas engagemang. Flera föräldrar och elever betonar hur de tror att Bolagsskolans arbetsätt är en bra förberedelse för högre studier och arbetsmarknaden men även för att som en aktiv medborgare engagera sig i samhället.

Tradition, svensk kultur och social fostran

Carl von Linnés skola är en av Stockholms äldsta fristående grundskolor med ett förflutet som privatskola. Skolan har en omkring 100-årig historia och har varit privat finansierad från grundandet fram till och med skolpengssystemets införande läsåret 1991/1992. Rektorn beskriver skolan som småskalig med familjär atmosfär och att verksamhetens grundval består av en historisk förankring och väl genomtänkta pedagogiska tankar. Rektorn beskriver:

Skolan ska vara kunskapsförmedlande. Kunskap kan ju vara många olika saker, man talar idag om färdighet, förtrogenhet och faktakunskap... Men på den här nivån, som är grundnivån, så är det väldigt mycket man måste öva och träna, så det räcker inte med tiden i skolan. Man måste även jobba hemma och man måste ha stöd från lärarna i detta. Kunskap är oerhört viktigt både för framtida yrke och utveckling, men också för att leva som medborgare i samhället, att kunna klara sig. Sen är det kultur, att vi har en kultur. Vårt uppdrag är att förmedla svensk tradition och svensk kultur, och i den svenska kulturen ligger mycket den kristna kulturen.

Det pedagogiska arbete som bedrivs är enligt rektor av traditionell karaktär:

Det är sammanhållna klasser, åldershomogena klasser, med en lärare som leder klassen. Varje lärare har sitt eget klassrum och det är typiskt, inte alltid men ofta, traditionell sittning där man sitter med näsan mot tavlan och det är en vuxen i klassrummet... Läraren föreläser och eleverna läser och antecknar.

Rektorn beskriver att skolan har elever från hela Stockholmsområdet samt från 15 övriga kommuner i landet. Elevunderlaget har alltså en stor geografisk spridning och de flesta av skolans elever har en förhållandevis lång resväg. Denna geografiska spridning av elevunderlaget har dock inte upplevts av rektorn som problematisk utan tvärtom som ett uttryck för skolans goda kvalitet och föräldrakårens engagemang. Det som upplevs som negativt är att eleverna i flera fall har svårt att umgås på fritiden utanför den ordinarie skolverksamheten. Avseende elevgruppens etniska sammansättning så uppskattar rektorn att omkring 30 procent av skolans elever utländsk bakgrund.

Vi har många barn med polskt ursprung och många kinesiska barn, men sen kommer övriga från hela världen, och vi har representanter från alla religioner, i alla fall de stora. Det smälter ihop här på skolan kan man säga.

Rektorn beskriver att det är en heterogen föräldragrupp som väljer att ställa sina barn i kö till skolan och att skolan präglas inte bara av en etnisk och religiös mångfald, utan även av en socioekonomisk.

Det är klart att det finns välutbildade föräldrar som sätter sina barn här, men det är inte bara så, det är inte ens övervägande delen tror jag. Vi har barn med utländsk härkomst och då är det fråga om föräldrar som är ytterst måna om att barnen ska få en god utbildning och komma in i det svenska samhället. Integration! De tycker att här finns det ordning och reda och det är uppskattat. Det här är då det bästa man kan hitta på det området. Och så har föräldrar med alla möjliga bakgrunder och som faktiskt är lågutbildade men som önskar något bättre för sina barn.

Trots den geografiska spridningen och den etniska mångfalden präglas skolan enligt rektorn av en stark sammanhållning och en utpräglad vi-känsla. Denna situation menar rektor kan förklaras utifrån det aktiva valet som föräldrarna hade gjort.

Föräldrarna har valt den här skolan aktivt för sina barn, och det vet ju barnen om. Sen vet man också att när man går ut härifrån så har man oftast ett bra resultat. Visserligen har man fått jobba ordentligt på vägen men eleverna vet att de kunskaper de har, de sitter, de håller för att möta verkligheten.

Carl von Linnés skolas ”vi” antas således, i likhet med Bolagsskolan, utgöras av det aktiva valet att komma dit. Rektor berättar att de flesta föräldrar som ställer sina barn i kö till skolan gör detta när barnen är mycket små och att de har en lång kö av intresserade föräldrar. Detta trots att skolan är mycket restriktiv med marknadsföring och inte heller annonserar i dagspress eller anordnar allmänna informationsmöten för intresserade. Nyrekryteringen till skolan sker enligt rektor främst med hjälp av skolans goda rykte.

Man har någon i sin bekantskapskrets som har ett eget barn som har gått här, eller går här, eller känner någon vars barn går här...

Detta återspeglas även tydligt i föräldrantervjuerna. En förälder beskriver det på följande vis.

Det var en väninna till mamma som haft sina barn där... Hon var på mig när barnen var små. ”Skriv in dig, skriv in dig, skriv in dig!”. Så jag anmälde mig men tänkte inte jättemycket på det. Men sen kom det ju till kritan...

Vanligen var det just personliga rekommendationer som ledde till att de lämnade in en intresseanmälan till skolan, i kombination med ett gott rykte om att skolan håller hög klass, har en god social miljö och en god sammanhållning. En annan förälder berättar:

Anledningen till att vi valde skola aktivt var att vi ville ha en bra skolmiljö för våra barn, med inställning att de skulle lära sig något och hamna i en lugn miljö. Där är de andra föräldrarnas aktiva val också viktiga. För att alla som hamnar på en sådan här skola som vi har valt, de har ju gjort ett aktivt val. Det vill säga, alla föräldrar är intresserade av att barnen ska lära sig något. Så alla har samma mål!

De intervjuade föräldrar vars barn är inskrivna på Carl von Linnés skola beskriver hur skolan vilar på traditionella och konservativa värderingar. De positiva värden som skolan associeras med väger enligt föräldrarna upp det faktum att lokalerna är slitna och trånga, att det inte finns någon egentlig skolgård att tala om, begränsade öppettider samt ett förhållandevis dåligt elev- och föräldrainflytande.

Eleverna är väl medvetna om att deras föräldrar valt Carl von Linnés skola för att det uppfattas vara en mycket bra skola. Detta för tanken tillbaka till den starka skolgemenskap som både skolans rektor, de intervjuade föräldrarna och eleverna pratar om. De är stolta över ”sin” skola. Som en av föräldrarna säger:

Det finns en mycket stark sammanhållning på skolan. En bra stämning. En ”vi är speciella”-attityd!

När jag träffar en grupp niondeklassare från skolan är det tydligt att de är väldigt stolta över sin skola. Eleverna är medvetna om sin skolas rykte och vad de ”får” genom att gå där, i jämförelse med vad de skulle ha fått med sig om de hade gått i andra skolor.

Jenny: Vad har er skola för rykte?

Ann-Sofi: Gammaldags!

Samuel: Ja, verkligen! Vi har en speciell arbetsmoral. Det här ska vara som en arbetsplats. Det ska inte vara liksom att man springer runt och stojkar. Det är som en arbetsplats...

Eleverna upplever sin skola som hård. Lärarna har höga förväntningar på dem och deras prestationer, men lägger också ner mycket tid och engagemang för att hjälpa dem att uppnå sina mål. Utöver att de arbetar mycket med rena skolkunskaper beskriver eleverna att det inom skolverksamheten även läggs stor vikt vid att utveckla så kallade sociala färdigheter som att

”vara trevliga, prata ordentligt och respektera varandra”. Skolans rykte resulterar i att eleverna ofta får förklara och försvara sin skola eftersom många människor, både barn och vuxna, har mycket åsikter kring Carl von Linné skola. Det kan dels handla om skrivelser i media, dels om ryktet kring skolan att vara en ”rikemansskola”, dels kring skolans upplevt hårda disciplin. I likhet med de intervjuade niondeklassarna på Bolagsskolan upplever eleverna på Carl von Linnés skola hur skolans rykte påverkar hur människor i deras omgivning betraktar och behandlar dem (se även Bourdieu 1999; Skawonius 2005; Wacquant 1996).

Ann-Sofi: Det är många som anser saker som inte vet någonting om det!

Kristina: Man får alltid försvara sin skola...

Carl von Linnés skola framstår i jämförelse med Bolagsskolan som mer konventionell när det gäller hur skolan är uppbyggd och den pedagogiska grundvalen. I likhet med de föräldrar som sökt sig till Bolagsskolan är skolans arbetssätt och organisation ett tungt vägande skäl till varför de söker sig just dit, i kombination med att det är en välrenommerad skola med en lång historia och tradition. Föräldrarna som söker sig dit beskrivs som mycket engagerade och fokuserade på vikten av utbildning och att välja ”rätt” social miljö för sina barn. Skolan omges, i likhet med Bolagsskolan, av ett rykte om höga resultat och god utbildningskvalitet, ordning och reda och en gynnsam social miljö. Den omgärdas dock samtidigt av rykten och fördomar om ”kadaverdisciplin”, hårda regler och att det bara är välbärgade familjers barn som går där, vilket dementeras av såväl rektor, föräldrar och elever. Trots att intervjuerna visar att det inte uteslutande är barn till högutbildade föräldrar som går på Carl von Linnés skola så lyfter såväl rektor som de intervjuade föräldrarna själva fram att det i mycket stor utsträckning är en välutbildad föräldrakår med ett betydande utbildningskapital som har de resurser, i form av socialt och kulturellt kapital (Bourdieu 1977, 1986), som krävs för att barnen ska få en plats.

”En svensk innerstadsskola”

Haga Norra är, till skillnad från de två tidigare skolorna, en kommunal skola. Skolan har gamla anor och verksamheten har bedrivits i de nuvarande lokalerna sedan 1920-talet. Det är många elever som vill gå där och personalen på skolans expedition beskriver hur många föräldrar ringer och visar intresse samt att det i allmänhet är väldigt många besökare när skolan anordnar informationsträffar. Skolans rektor beskriver ett starkt söktryck från närområdet och att majoriteten av skolans elever bor där, men att de även kommit att ta emot allt fler elever från det närliggande stadsdelsområdet - där Eriksko-

lan och Marielundskolan ligger. Jag frågar rektorn varför han tror att det är så många elever som söker sig dit. Han svarar:

Jag tror att det finns flera skäl. Om det är elever som sökt till oss och trivs så berättar de det för sina kamrater och så berättar de vidare... Jag tror att det finns en hel del att säga som är bra. Det är ju så att man får upp ett rykte efter ett tag. Det tror jag i första hand... Jag tror att en stor del faktiskt är att de pratar med någon, eller känner någon. Det är oftast så det går till.

Haga Norras rektor menar att elever och föräldrar söker sig till skolan som en följd av skolans goda rykte, men även för att de är missnöjda med andra skolalternativ. Detta bekräftas av skolans kanslist som är den person som inledningsvis pratar med och träffar dem som är intresserade av att ställa sig i kö till skolan. Hon berättar:

Om vi inte har plats till de föräldrar som ringer hit så frågar jag ofta om de har provat på någon av de närliggande kommunala skolorna och ger dem telefonnumren dit. Men där kan man se hur ett rykte sprids. De kan säga att de har hört att det är så stökigt där... För den närmast liggande kommunala skolan fick, det här är bara rykten och jag vet inte om det är så här, inte fullt i sina klasser och då öppnade de upp och tog emot barn från "förorten", som man då säger lite nedlåtande. Något som gjorde, tyckte man, att det blev stökigt. Medan vi har ju fyllt hela tiden med våra egna, alltså från stadsdelen och Haga Norras, framförallt Haga Norras, barn. Om det där är sant eller inte, det har jag ingen aning om. Men det pratas ju väldigt mycket om skolorna.

Den bild som förs fram av rektorn och kanslisten är således att Haga Norra har ett gott rykte bland föräldrar och elever. Kanslistens uttalande visar hur denna uppfattning kan botten i en jämförelse med andra skolor som betraktas som "sämre". Genomförda intervjuer indikerar att det i stor utsträckning handlar om upplevelsen av en skolas sociala klimat. De intervjuade föräldrarna vill att deras barn ska gå i en skola där det råder lugn och ro, ordning och reda. En annan aspekt som framstår som viktig för en skolas rykte, vilket även framkommer i citatet ovan, är den sociala och etniska elevsammansättningen. En stor andel elever med utländsk bakgrund respektive elever som är bosatta i Stockholms socialt utsatta områden visar sig i intervjumaterialet kunna medföra ett försämrat rykte. Inflödet av elever till Erikskolan och Marielundskolan från de socialt utsatta förortsområdena har i sin tur gett upphov till ett utflöde av elever bosatta i skolornas närområden till Haga Norra.

Haga Norras rektor upplever inte vare sig den ökade etableringen av friskolor i innerstaden eller konkurrensen mellan närliggande kommunala grundskolor som ett hot av någon större betydelse mot den egna verksamheten. Skolan uppfattas ha, som rektor uttrycker det, flera "konkurrensfördelar". Skolan uppvisar mycket goda resultat avseende elevernas prestationer vilket inte minst avspeglas i niondeklassarnas slutbetyg och i en relativt hög

studietakt. Detta är något som förs fram som något väldigt positivt av både föräldrar och elever. Enligt rektor kan dock de goda resultat som skolan redovisar inte endast förstås utifrån skolverksamhetens organisering och innehåll, utan kan även till viss del förklaras av att en betydande andel av skolans elever kommer från studiemotiverade hemförhållanden. De har, som rektorn uttrycker det, ”bra” elever.

De har trygga hemförhållanden, uppbackning hemifrån. De har föräldrar till stor del som kan hjälpa dem med deras studier så att de förstår, att motivera dem. Det är viktigt. De är studiemotiverade! Vi har bra elever. Det går att prata med dem, resonera med dem. De har fokus på att studier är något som är viktigt att ha med sig.

Andra aspekter av Haga Norras organisation och verksamhet som enligt rektor kan bidra till skolans goda rykte är deras fokus på ordning och reda och den stabila ekonomin som följd av det stora administrativa upptagningsområdet och benägenheten hos föräldrar i närområdet att söka sig dit. I intervjun med rektorn framkommer det ytterligare en aspekt av vad det är som gör Haga Norra till en ”bra” skola i förhållande till andra närliggande kommunala skolalternativ. Det handlar om skolans sociala och etniska sammansättning. En majoritet av skolans elever bor i välbärgade delar av innerstaden och elevunderlagets etniska sammansättning beskrivs som ”övervägande etniskt svenskt”.

De flesta av de intervjuade föräldrarna beskriver hur de kollade upp flera skolor innan de slutligen valde Haga Norra. Viktiga faktorer som avgjorde valet av skolan var att det är en homogen svensk innerstadsskola med en trygg och behaglig skolmiljö som erbjuder en studiemotiverad omgivning. De berättar att skolan har rykte om sig att vara en ”pluggskola” med motiverade lärare och en hög nivå på undervisningen. Men det handlar även i en del fall om skolans sociala och etniska elevsammansättning. En förälder, vars barn bytte till Haga Norra i samband med övergången mellan Erikskolan och Marielundskolan, säger:

Det är inte samma typ av blandade bakgrunder som barnen har på Erikskolan. Det är en väldigt homogen grupp barn... Många är ju innerstadsbarn och har akademikerföräldrar som är välutbildade och har det bra ställt... Och har en ganska högervriden världsåskådning... Det känns som att de får med sig borgerliga värderingar och får någon typ av social fostran in i medelklassen, något övre medelklassikt.

Ett annat skäl som lyfts fram är skolans goda rykte, som föräldrarna delvis menar kan förklaras av att den inte har ett utflöde av elever (i jämförelse med exempelvis Erikskolan och Marielundskolan). En förälder beskriver hur detta påverkar hennes son positivt:

Han får en stolthet över att gå i en skola som är populär... Som inte måste hämta upp ungar runt omkring ifrån andra upptagningsområden för att funka.

I samband med en fokusgruppsdiskussion ber jag de niondeklassare som medverkar att beskriva sin skola. Det som ligger närmast till hands för dem är att Haga Norra är en ”pluggskola”. Förutom det menar eleverna att skolan även har ett rykte om sig att vara en ”snobbskola”. Jens berättar:

Jag har kompisar som bor utanför stan. De tycker typ att vår skola är jättesnobbig och tror att alla människor här är världens snobbar och så.

De beskriver hur de i möten med elever från andra delar av Stockholm märker av fördomar som bottnar i föreställningar om deras sociala bakgrund kopplat till att de bor i innerstaden. Under fokusgruppsdiskussionen berättar eleverna om situationer där de har träffat elever från ”förorten” som uppträtt avvisande och i flera fall även hotfullt.

Jenny: Vad tror ni att de har för fördomar mot er?

Jonna: Äckliga rikemansbarn.

Sofi: Överklass...

Jenny: Är det sådant ni får höra?

Andrew: Ja!

Jonna: Från folk man träffar.

Jens: Jag känner sådana som bor i Kista och Akalla och de tycker ju att jag är jättesnobbig och så där bara för att jag bor i stan.

Elevernas erfarenheter visar att även innerstadsområden kan omges av negativa rykten och sociala representationer (Jodelet 1996). Den situation som de intervjuade niondeklassarna beskriver påminner om den bild som målas upp av de skolbytande elever som söker sig från socialt utsatta förorter in till innerstadsskolor. Fast situationen blir den omvända. Även innerstadselever konfronteras med stigmatiserade bilder och föreställningar i mötet med elever bosatta i mindre välbärgade områden kopplade till var de bor. Likaså innerstaden kan i en del sammanhang vara förknippad med negativa associationer. Elevernas berättelser vittnar, i likhet med de övriga fall som lyfts fram i avhandlingen, om hur ett områdes eller en skolas status och position i det sociala rummet återspeglas på de individer som befinner sig i den sociala miljön (Bourdieu 1999; Skawonius 2005; Wacquant 1996). Dock blir effekterna av negativa föreställningar kopplade till innerstaden inte desamma för

de elever som bor där, i jämförelse med det territoriella stigma som följer på att bo i en socialt utsatt förort (se kapitel 6). Innerstadseleverna har i allmänhet en starkare position i det sociala rummet och påverkas inte i någon större utsträckning av förortselevernas negativa associationer, förutom när de träffar varandra i det fysiska rummet. De elever som söker sig från de socialt utsatta förorternas skolor in till innerstaden befinner sig i regel i en svagare social position. Det dubbla stigma som de många gånger bär med sig, kopplat till att bo i ett socialt utsatt område och att betraktas som ”invandrare” (Wacquant 1996), har en betydligt mer negativ laddning i samhället i stort (se även Bunar 2001).

Den sammanslagna bilden är att Haga Norra har en förhållandevis homogen elevsammansättning, både ur ett socialt och ur ett etniskt perspektiv. Det framstår även som att det är denna homogenitet som delvis kan förklara inflödet till skolan och det goda ryktet. Andra viktiga faktorer är den höga nivån på undervisningen och elevernas goda resultat samt den lugna sociala miljön. Även i detta fall framstår föräldrarna som kulturellt kapitalstarka, men även i viss mån ekonomiskt då en majoritet av eleverna är bosatta i väldigt välbärgade delar av Stockholm.

Strategiska skolval

Beskrivningen av Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra påvisar att det finns vissa mönster som kan vara tänkbara förklaringar till skolornas starka positioner på utbildningsfältet. I föräldrantervjuerna finns det även ett antal återkommande teman gällande varför de söker sig dit. Genomgående framstår valet av grundskola som strategiskt i bemärkelsen att föräldrarna har en tydlig idé om vad de vill uppnå. Målet kan sedan vara av olika karaktär, vilket de tre fallen illustrerar. De föräldrar som söker sig till Bolagsskolan betonar gärna det individorienterade och pedagogiska nytänkandet, de som ställer sina barn i kö till Carl von Linnés skola lägger snarare tonvikten på det traditionella och kunskapsorienterade arbetssättet medan de som väljer Haga Norra lyfter fram det socialt homogena elevunderlaget och den höga nivån på undervisningen. Gemensamt är dock att det är skolor med gott rykte och hög status bland medelklassens föräldrar och att de värden som dessa skolor associeras med ofta kontrasteras och sätts i relation till skolor med lägre status och svagare position på utbildningsfältet. Ytterligare ett genomgående mönster i föräldrantervjuerna är den självklarhet som förknippas med att aktivt välja skola. Skolval ses av många som en given del av föräldraskapet. Att välja ”rätt” skola ses som att ta sitt ansvar som förälder, och att välja ”fel” skola åt sina barn upplevs som att riskera barnens framtid (se även Ball 2006a).

De mönster som framträder i intervjumaterialet ligger i linje med tidigare internationella och svenska studier. Föräldrar med hög utbildnings- och inkomstnivå nyttjar möjligheten att göra ett aktivt skolval i högre utsträckning

i jämförelse med andra föräldrakategorier (se t.ex. Ambler 1994; Ball 2006; Ball m.fl. 1996; Bunar & Kallstenius 2006; Fiske & Ladd 2003; Gewirtz m.fl. 1995; Kjellman 2001; Reay & Ball 1997; Skolverket 1996a, 2003a). Det är i första rummet betydelsen av föräldrarnas utbildningsnivå och förtroendet med utbildningssystemet som betonas, och en viktig skiljelinje som lyfts fram av bland annat Gewirtz m.fl. (1995) och Skawonius (2005) är frågan om föräldrarnas tillgång på information om olika skolalternativ. I sina studier av skolvalets nyttjande påvisar Ball (2005) hur valet av skola samspelar med social bakgrund och inte minst föräldrarnas utbildningskapital. Ball visar hur föräldrar med medelklassbakgrund i allmänhet är mer aktiva på utbildningsmarknaden än andra samhällsgrupper och även använder sig av möjligheten att välja bland olika skolalternativ på ett mer strategiskt sätt, särskilt i jämförelse med föräldrar med lägre social bakgrund. Kännedomen om hur utbildningsfältet ser ut och kunskaper om olika förekommande skolalternativ är en del av det kulturella kapital som direkt särskiljer många medelklassföräldrar och orienterar dem annorlunda i valet av skola (Ball 2006a, Gewirtz m.fl. 1993, 1995; Skawonius 2005). Ytterligare en aspekt som framkommer i är betydelsen av det sociala kapitalet, det vill säga sociala kontaktnät och förbindelser som kan förmedla tips på bra skolor (se även Bourdieu 1977).

Det är, för att knyta an till dessa tidigare studier, främst de ekonomiskt, kulturellt och socialt kapitalstarka föräldrarna som använder sig av skolvalssystemet. Gewirtz, Ball & Bowe (1993, 1995) kallar dem för de privilegierade och skickliga väljarna. De innerstadsföräldrar som jag intervjuat och träffat under fältarbetet kan betraktas som privilegierade mot bakgrund av sin position i det sociala rummet (Bourdieu 1979/1994b; Broady 1991). Mot bakgrund av sin habitus har de goda möjligheter att med hjälp av sitt praktiska sinne navigera bland existerande skolalternativ på utbildningsfältet och välja ”rätt” (se även Bourdieu 2004). De har många gånger även tillgång till ett socialt nätverk genom vilket de kan få personliga rekommendationer och informell kunskap (se även Ball & Vincent 1998) gällande vilka skolor som har bäst rykte och som kan tänkas erbjuda den önskade sociala miljön. En förälder vars dotter går på Carl von Linnés skola beskriver det på följande sätt:

Du måste ha någon referensbank. Du måste ha något socialt nätverk så du kan få hjälp med vad det är som passar oss.

Även föräldrar på Bolagsskolan och Haga Norra tar upp personliga rekommendationer som en faktor av mycket stor betydelse för deras val av skola.

En viktig utgångspunkt för att förstå innerstadsföräldrarnas förhållningsätt till skolvalfrihet är den ”nya utbildningspolitiska retorik” som de senaste decennierna allt mer kommit att känneteckna den svenska skolan (Nilsson 2002: s. 20). Denna retorik tar sig främst uttryck genom ett mer framträdande marknadstänkande där föräldrar och elever betraktas som medvetna aktö-

rer på en skolmarknad. Denna retorik känns igen från de internationella skolvalfrihetsförespråkare som lyfter fram en ökad konkurrens som ett medel att uppnå förbättrad effektivitet och produktivitet i skolsystemet, vilket anses gynna såväl skolutvecklingen som eleverna (Hoxby 2003a, b). Att välja skola har kommit att ses som en möjlighet för föräldrar att påverka, och viss mån kontrollera, sina barns utbildningskarriärer både avseende innehåll, kontext och riktning (Ball 2006a). Att detta kan upplevas både som något roligt och spännande, men samtidigt som en stress kan illustreras med följande citat från en intervju med en annan förälder vid Carl von Linnés skola:

Det är ju förbaskat jobbigt när du står där med magen i vädret och väntar barn och du känner att du måste planera in minutiöst liksom hela karriären. Du måste köpa lägenhet till dem, du ska skiva in dem på dagis, du ska skriva in dem på skolan, du ska i princip bestämma elleverantör... Alltså det blir... Det är ju väldigt många beslut som ska fattas tidigt för gör du inte det då kanske du inte kommer med. Så, man ska vara väl förberedd, man ska vara väl påläst.

De intervjuade innerstadsföräldrarna beskriver hur de aktivt tog reda på information om olika skolalternativ, pratade med vänner och bekanta och besökte olika skolalternativ inför att deras barn skulle börja förskoleklass. En förälder vars dotter går på Bolagsskolan beskriver:

Man vill att de ska ha det bästa och man vill... Man vill så mycket! Så vi gick och tittade på alla skolor här i området, och det finns ju rätt många.

En förälder vars barn går på Haga Norra säger så här:

Vi hade flera ansökningar ute, i fall något skulle "loosa" sig. Man ville ju inte bara ha ett alternativ.

Detta gäller i högre utsträckning de föräldrar vars barn går i Bolagsskolan respektive Haga Norra. Det framstår som att de föräldrar som sökt sig till Carl von Linnés skola varit mer inriktade på just den skolan. En förälder berättar:

Förälder: Vi skrev in barnen redan i princip när de föddes på den här skolan... Vi kände till den och insåg att vi var tvungna att vara ute i väldigt väldigt god tid.

Jenny: Är det lång kö för att få börja?

Förälder: Mycket lång. Vi skrev in vår son när han var 5 månader, och det var ju alldeles för sent.

Jenny: Det var för sent?

- Förälder:** Alldeles för sent.
- Jenny:* *Men det betyder ju att du skulle behöva skriva in ditt barn innan det ens var fött!?*
- Förälder:** Det får man inte.
- Jenny:* *Okej...?*
- Förälder:** Men det innebär att då så kanske du ska ha barn som är födda tidigt på året. Där har du ett dilemma som är ganska tråkigt alltså. Om du får barn som är födda i slutet av året så kommer du inte in på din skola kanske, om det inte är syskonförtur.

I allmänhet planerar inte de intervjuade föräldrarna sina barns födelse med utgångspunkt i att de ska få en bra köplats till en i förväg vald skola. Dock så förekommer ett liknande förhållningssätt hos de flesta. Föräldrarna planerar vilken eller vilka skolor barnen ska gå i, inhämtar information och rekommendationer från sina kontaktnät och ställer sig sedan i kö i god tid innan det är dags.

Trots den upplevda pressen att informera sig och fatta ”rätt” beslut är majoriteten av de intervjuade innerstadsföräldrarna väldigt positivt inställda till möjligheten att välja skola. En förälder vars barn börjat på Carl von Linnés skola säger så här:

Man har ju det här smörgåsbordet av alla olika alternativ...

När föräldrarna står inför detta ”smörgåsbord” av skolor är det en mängd olika faktorer som vägs samman inför själva valet. Det som värderas är många gånger sådant som inte har en direkt koppling till själva skolverksamheten utan resurser av mer symbolisk karaktär (se även Bunar 2001, 2009; Lunneblad & Asplund Carlsson 2009). Det handlar om var skolorna är belägna i det geografiska området, vilken status och vilket rykte den har samt inte minst vilka elever som går där (se även Ball 2006a). På detta sätt skiljer sig inte innerstadsföräldrarnas överväganden egentligen från förortsföräldrarnas som söker sig till Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Deras skolval baseras i de flesta fall på det som av Ball och Vincent (1998) betecknas som ”hot knowledge”, eller informell information, i form av rekommendationer och rykten. Ball och Vincent gör åtskillnad mellan officiell information (”cold knowledge”) och informell information (”hot knowledge”). Officiell kunskap omfattar kunskap och information som vanligen tas fram särskilt för allmän spridning. Den är ofta i abstrakt form. Det kan handla om provresultat, beskrivning av skolaktiviteter, skolans verksamhetsplan och olika former av handlingsplaner. Den informella kunskapen handlar mer om sådant som sprids från mun till mun och baseras på känslomässigt gen-

svar och direkta personliga erfarenheter. Ball och Vincents studie pekar på att rykten och personliga rekommendationer många gånger upplevs som mer trovärdiga av föräldrar än information i form av marknadsförings- och informationsmaterial. Ryktet, eller ”mun till mun”- informationen, visar sig i intervjuerna med innerstadsföräldrarna ha mycket stor betydelse för vilken skola de söker sig till. Som jag visat tidigare i avsnittet så är rekommendationer från vänner och bekanta den främsta källan för de intervjuade föräldrarna när det gäller information om skolor. Det gäller i högsta grad även vilka skolor som de inte söker sig till. Ryktet har stor betydelse för vilka skolor som kommer att betraktas som ”no-go-schools” (Gustafson 2006a, b). En förälder vars barn går på Carl von Linnés skola, trots att familjen bor inom Dalaskolans upptagningsområde säger:

Vissa skolor har verkligen inte bra rykte. Då blir ju föräldrarna ännu mer måna om att fixa in sina barn på en sådan här skola [syftar på Carl von Linnés skola, *förf. anm.*]. Dalaskolan, den har ju inte jättebra rykte. Den har ju vissa profiler och det är liksom bra. Men den har liksom inte jättebra rykte!

En liknande ståndpunkt uttryck av en förälder vars son går på Haga Norra, trots att familjen bor inom Erikskolans och Marielundsskolans upptagningsområde:

Det var mycket hörsägen som gjorde att jag kände att jag inte ville sätta min son på Marielund...

Flera av dessa tankar återfinns även hos de innerstadsföräldrar vars barn går kvar på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Funderingar kring friskolor, och skolbyten överhuvudtaget, är inte främmande för dem. Flertalet berättar att de varit och besökt både kommunala skolor i andra delar av staden, och friskolor. I många fall är föräldrarna, och inte i första hand eleverna, som är intresserade av alternativa skolor. Många av de intervjuade föräldrarna tycker att idén med friskolor är ”spännande”, att det är ”något nytt” samt att de skulle få ”större möjligheter att påverka” på en friskola i jämförelse med hur det är på den kommunala skola där barnen går nu. I en del fall har de även planerat ett byte av skola för sina barn högre upp i skolåren. Ett exempel kan hämtas från Erikskolan. Följande är ett utdrag från mina fältanteckningar:

Jag sitter och fikar med pappan till Bahram i årskurs 3 på Erikskolan. Han berättar om hur han ser på sin sons skolsituation och hur de tänker inför framtiden. Han berättar att han och hans fru har planerat att låta Bahram gå kvar på Erikskolan till och med att han går ut skolår 5. Det passar bra med Erikskolan då familjen bor nära. I samband med övergången till Marielundskolan har de dock beslutat att han ska börja på en friskola i en annan del av staden, Esaias Tegnér's skola. De upplever Marielundskolan som stökig och bråkig. Pappan har varit förbi skolan flera gånger. Han upplever att de Marielundelever han träffat känns otrevliga och att stämningen på skolan inte känns bra. Han har sett många elever som röker och skolan har dess-

utom dåligt rykte. Han berättar att han fått ett mycket bättre intryck av Esaías Tegnér när han har varit där. Pappan beskriver hur han även besökt den skolan flera gånger. Han har observerat hur barnen uppför sig, både mot vuxna och mot varandra, och tycker att den allmänna stämningen känns positiv och harmonisk.

Föräldrarna resonerar mycket kring vad som är en ”bra” skola och hur de själva förhåller sig till det egna skolvalet utifrån detta. Nedan följer ett utdrag ur mina fältanteckningar från ett samtal med ett föräldrapar med en åttaårig dotter som går på Dalaskolan:

Vi diskuterar hur det kommer sig att de valt just Dalaskolan och om de någon gång haft funderingar kring att byta skola. De berättar att de känner sig nöjda, än så länge. De berättar att många föräldrar i deras umgängeskrets som också bor i stan inte fattat samma beslut som de har gjort, och låtit barnen gå i den närmast liggande kommunala skolan. Flera av deras vänner vill att deras barn ska gå i ”bättre” skolor och söker sig därför till friskolor och skolor i andra delar av staden. De känner sig lite osäkra kring hur de själva ska göra när deras dotter blir lite äldre.

Något som tydligt framkommer i intervjumaterialet är att det finns en upplevelse av att friskolor erbjuder en kvalitetsmässigt bättre utbildning än de kommunala grundskolorna. En förälder till en flicka i klass 8 på Dalaskolan uttrycker det på följande sätt:

Det är väl OK här på Dalaskolan, men hon får ju inte en lika bra utbildning här som hon skulle få på friskolor eller på internat, om du förstår vad jag menar!?

De intervjuade föräldrarna är i regel högutbildade, välavlönade och har tillgång till sociala nätverk som kan tillhandahålla information om vilka skolor som är ”bra”. De kan mot bakgrund av detta beskrivas som resursstarka (Bourdieu 1977, 1990a, 1994a) och som privilegierade och skickliga skolväljare (Ball 2006a). Föräldrarna framstår även som väldigt känsliga för rykten och inofficiell kunskap gällande vilka skolor som är ”go-schools” och vilka som är ”no-go-schools” (se även Gustafson 2006a), vilket många gånger framstår vara ett resultat av omgärdande sociala och symboliska strukturer, samt skolornas position på utbildningsfältet och dess relationer till andra aktörer, snarare än den faktiska skolverksamheten.

Mångfald – ett problem eller en tillgång?

Frågan om social och etnisk mångfald tas många gånger upp spontant av föräldrarna, särskilt i relation till frågan om valfrihet och elevers skolval. Intervjumaterialet speglar implicita såväl som explicita uttryck för att mångfald dels betraktas som ett problem och ett orosmoment, dels att det tvärtom

ses som en tillgång och som något berikande. Föräldrarnas förhållningssätt och uttalanden speglar hur såväl platser som individer och grupper etiketteras och kategoriseras på basis av faktiska och tillskrivna egenskaper (Goffman 1963; Jenkins 2008; Lundqvist 2010; Mattsson 2001, 2005) och hur dessa sedan associeras med olika värden (Bourdieu 1979/1994b, 1999). Det framkommer en tydlig skiljelinje mellan Dalaskolan, Erikskolan, Marielundskolan och Haga Norra å ena sidan, och Carl von Linnés skola och Bolagsskolan å den andra. I det första fallet kopplas social och etnisk mångfald samman med elevgrupperingar, social oro och en sämre utbildningskvalitet medan mångfald i det andra fallet sammankopplas med något positivt och berikande och ses som ett kvitto på skolans och utbildningens höga kvalitet. Dessa skillnader i fråga om synen på social och etnisk mångfald är intressanta i sig, men än intressantare är hur vi kan förstå denna skiljelinje och vad den är ett uttryck för.

Grupperingar, social oro och sämre utbildningskvalitet

Föräldrar till elever på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan som bor i innerstaden beskriver hur skolorna genomgått påtagliga förändringar de senaste åren. De upplevda förändringarna är något som märkbart engagerar föräldrarna och det är främst de av negativ karaktär som lyfts fram. Föräldrarna talar om ”ett förändrat socialt klimat”, ”ett hårdare klimat”, ”ökade grupperingar” och ”mer bråk och stök”. Nedan följer ett utdrag ur mina fältanteckningar i samband med en intervju med en förälder på Dalaskolan:

Mamman är bekymrad över utvecklingen på skolan och den ökade andelen elever som saknar lokal anknytning till skolan som hon uttrycker det. Det var väldigt tydligt att hon inte ville säga att det var den ökade andelen på skolan av elever med utländsk bakgrund respektive som bodde i de socialt utsatta förortsområdena som hon avsåg, men det framgick tydligt av sammanhanget. Hon talade om förändringen med hjälp av olika omskrivningar, som just ”elever som saknar lokal anknytning till skolan”, ”sådana som inte vet hur de ska bete sig” och ”de som inte bor här”. Att inflödet av elever ökat hade förändrat stämningen på skolan, menade hon, och hade resulterat i olika gängbildningar och motsättningar.

Citatet illustrerar hur det här upplevs vara en känslig fråga. De flesta av de intervjuade föräldrarna väljer noggrant sina ord. De är osäkra på hur de skulle framstå om de uttryckte sig negativt om elevinflödet och den ökade mångfalden. De tvekar att öppet uttrycka sin osäkerhet inför vilka konsekvenser den ökande andelen elever med annat modersmål än svenska respektive elever som bor i socialt utsatta områden kommer att ha för deras egna barns skolgång. I stället uttrycker de en allmänt negativ inställning till den pågående förändringen: ”Det känns lite osäkert...”, ”Man blir ju lite orolig...”. Ett flertal föräldrar tar dock fasta vid syn- och hörbara tecken på denna förändring såsom ett förändrat språkbruk, klädsel och beteende på skolgården samt i matsal och korridorer. Föräldrarna upplever hur deras barn tagit med sig ett

språkbruk hem som de inte är vana vid att höra. Det handlar både om användandet av slanguttryck, om uttryckssätt och språklig melodi. Som en förälder uttrycker det: ”Det blir lite som den där Rinkebysvenskan...”, vilket inte uppfattas som positivt. Föräldrarna menar dock att det är möjligt för deras barn att själva välja i vilken utsträckning och i vilka sammanhang de vill prata ”på det viset”. De hävdar att barnen har utvecklat ett slags alternativ situationsbunden språkanvändning som de använder när de vill.

En annan aspekt av hur inflödet av elever har kommit att förändra skolsituationen som lyfts fram av de intervjuade föräldrarna är att det ”kommit allt fler barn utifrån som inte kan spelreglerna” vilket leder till mer bråk och konflikter mellan barnen. Det kan handla om olika uppfattningar bland barn från olika delar av staden om regler gällande exempelvis fotboll, kula och kull, men det är än mer en fråga om hur de olika uppfattningarna hanteras. Föräldrarna upplever att det uppstår bråk och tjafs kring meningsskiljaktigheter i större utsträckning nu än tidigare och de gör i flera fall kopplingen att detta kan förklaras utifrån den ökade andelen elever som inte är bosatta inom skolans närområde, i innerstaden. Kärnproblemet är, som en förälder uttrycker det, att det ”i allmänhet kommit många barn till skolan som inte bor här och som inte vet hur man ska bete sig”.

De synbara elevgrupperingarna på skolorna är ytterligare ett tema som flera föräldrar tar upp som ett orosmoment. För det första oroar förekomsten av olika grupperingar *i sig*. Uppdelningen av elever antas av många föräldrar leda till en lägre grad av samhörighet, både i de enskilda klasserna och på skolan som helhet. För det andra finns en bild av att framväxten av olika grupperingar leder till olika ”gängebildningar” och att det uppstår en ”rörighet” på skolan med ökade motsättningar och bråk som följd. De beskrivna grupperingarna är av både socioekonomisk och etnisk karaktär. Föräldrarna beskriver hur elever med utländsk bakgrund och de som bor i Stockholms socialt utsatta förortsområden söker sig till varandra, medan elever med svensk bakgrund och de som bor i Stockholms innerstad söker sig till varandra. En annan aspekt som föräldrarna upplever som oroande är den ökande förekomsten av grupper utifrån som kommer till skolan ”för att göra upp”. Föräldrarnas bild är att det just är fråga om uppgörelser mellan ungdomar från ”förorterna”, fast nu råkar en del av dem gå i deras barns skola. Det finns även en oro att det ”vi och dem”-tänkande som bland annat manifesteras i de olika elevgrupperingarna kan resultera i utvecklandet av rasistiska tendenser. Följande utdrag ur mina fältanteckningar är hämtat från ett samtal med en förälder på Marielundskolan:

Jag sitter i korridoren utanför det klassrum där klassens mentorer håller utvecklingssamtal. En mamma kommer fram och sätter sig bredvid mig för att prata medan hon väntar på att det ska bli hennes tur att ha samtal. Hon uttrycker en stor oro för utvecklingen på skolan med en ökad andel elever med utländsk härkomst, fler elever från förorten och de problem som varit på skolan den senaste tiden med bråk och även med elever från andra skolor som vill bråka. Hon är väldigt orolig för sin son och berättar att både hon och han, separat och tillsammans, funderat mycket på ett

eventuellt skolbyte. Bakgrunden till det är att han inte trivs. Han känner sig utsatt från "invandrareleverna". Mamman berättar att hennes son det senaste året utvecklade rasistiska tendenser och ger uttryck för rasistiska åsikter, just med bakgrund av att han blivit utsatt av inresande elever med utländsk bakgrund. Och det skrämmer henne, för som hon beskriver det så "var han aldrig sådan tidigare, det har kommit nu på grund av vad som händer i skolan".

Den ökande andelen elever med utländsk bakgrund, respektive elever bosatta i Stockholms socialt utsatta förortsområden, upplevs ha resulterat i att skolans sociala klimat förändrats. Skolmiljön uppfattas ha blivit hårdare, präglad av tydligare grupperingar och med olika former av motsättningar bland eleverna som följd. Den förändrade skolmiljön upplevs således, för det första, ha sin grund i den ökade andelen elever med ett annat modersmål än svenska, vilket påverkar språkbruket hos eleverna med svenska som modersmål. Enligt de intervjuade föräldrarna kan det även påverka undervisningskvaliteten överlag då lärarna måste anpassa sin undervisningsnivå så att även elever med bristfälliga kunskaper i svenska har möjlighet att följa undervisningen. För det andra upplevs förändringen vara av social karaktär då inflödet av elever med bakgrund i de socialt utsatta bostadsområdena har förändrat det sociala klimatet på skolan, vilka upplevs föra med sig andra normer och värderingar och en i allmänhet "hårdare attityd". För det tredje upplever en del föräldrar att deras barn har svårigheter att hantera denna sociala förändring och saknar möjlighet att prata om det. Som en följd av detta utvecklar vissa elever en negativ inställning till såväl personer med utländsk bakgrund som personer som bor i "förorten". Utifrån detta perspektiv ter sig således den ökade sociala och etniska mångfalden som problematisk och förs fram, såväl explicit som mellan raderna, som ett viktigt skäl bakom tankar på att byta till andra skolor.

Denna bild är dock inte entydig. Utvecklingen mot en mer mångkulturell skola beskrivs av andra föräldrar som något positivt och nödvändigt. Föräldrarna lyfter fram betydelsen av att deras barn får, vad som skulle kunna betecknas som, en "mångkulturell kompetens". Denna mångkulturella kompetens lyfts fram som något eftersträvanvärt och anses mycket viktigt med tanke på att dagens svenska samhälle är mångkulturellt. En pappa till en pojke i skolår 8 på Marielundskolan uttrycker sig så här:

Jag ser det som mycket positivt att min son får gå i skolan ihop med elever som har olika ursprung och som även bor i förorten. Går man i en homogen skolmiljö blir mötet med omvärlden sedan chockartat! Det mångkulturella är ett viktigt inslag i hans utbildning, eftersom samhället är mångkulturellt. Det är inte självklart att alla föräldrar vill eller kan ge det. Men det är ju så att det kan bli jobbigare, att det kostar mer, t.ex. på grund av olika värdegrunder och normer.

Citatet ovan illustrerar upplevelsen av att det är positivt att skolmiljön präglas av en ökad social och etnisk mångfald. Att få möta elever med en annan bakgrund än sin egen kan enligt de intervjuade föräldrarna vidga innerstads-elevernas perspektiv och leda till en ökad förståelse för hur dagens samhälle ser ut. Föräldrarna menar att det är mycket viktigt att få intryck från andra grupper i samhället, att få höra hur de tänker och resonerar kring olika saker samt inte minst få en direkt erfarenhet av hur ens egna beteenden och uttalanden uppfattas och bemöts av personer med olika bakgrunder. Att få ta del av dessa intryck ses som en förutsättning för att utveckla en förståelse för varandra. Flera av de intervjuade föräldrarna ger uttryck för en medvetenhet kring de skillnader som finns mellan Stockholms mer välbärgade innerstadsstadsdelar och de utsatta förortsområdena. De uttrycker att de själva skulle fatta samma beslut som de skolbytande elevernas föräldrar, om de befann sig i deras situation. Det uppfattas således som positivt att skolan utvecklas mot att i högre grad bli mångkulturell och socialt mer heterogen, då denna mångfald anses bättre motsvara hur dagens svenska samhälle ser ut. Att gå i en homogen skolmiljö förbereder enligt detta resonemang inte barnen och ungdomarna inför ett vuxenliv i ett samhälle präglad av mångfald och differentiering. Dock menar en del föräldrar att det ”kan bli jobbigare” för deras barn att gå i en mångkulturell skolmiljö då det i ett mångkulturellt möte kan uppstå ”kulturkrockar” på grund av olika normer och värdegrunder. Den mångkulturella skolan upplevs således ha ett pris. I en intervju med ett föräldrapar vars dotter går på Dalaskolan sammanfattar den ena föräldern sina tankar kring situationen på följande vis:

Utvecklingen mot en mångkulturell skola i sig är positiv eftersom det är så samhället ser ut idag. Problemet är att skolan inte var förberedd, utan agerar alldeles för sent, när det redan finns ett problem!

Skolan som institution, dess personal och inte minst samhället i stort, har enligt föräldrarnas uppfattning väntat alldeles för länge innan de agerade för att bemöta det förändrade elevunderlaget och de förändringar som inflödet av elever medfört för skolornas verksamhet. Inflödet av elever hade inte behövt bli ett problem, resonerar de, men nu har det blivit det och det kommer att ta lång tid att åtgärda de svårigheter som skolan, och hela grundskolesystemet, nu brottas med. En aspekt av detta icke-agerande eller snarare fördröjda agerande, är att föräldrarna upplever hur ansvaret för integrationsarbetet i allt för stor utsträckning lagts över på eleverna själva, och på dem som föräldrar. En förälder vars som går i klass 7 på Dalaskolan frågar sig:

... och hur ska våra barn klara av en situation som skolans personal, och vi vuxna överhuvudtaget, inte klarar av på ett särskilt bra sätt?

Det framstår således som att det inte är den ökade mångfalden i sig som upplevs som problematisk, sett utifrån föräldrarnas perspektiv, utan dess konsekvenser och skolans hanterande av den förändrade situationen.

Den ökade sociala och etniska mångfalden, och skolornas hanterande av situationen, är en förklaring till bytet från Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan som förs fram av de intervjuade innerstadsföräldrarna. Särskilt tydligt framkommer detta i fallet med Erikskolan och Marielundskolan. Föräldrarna beskriver hur omkring hälften av eleverna i en del klasser har lämnat skolenheten i samband med övergången från Erikskolan till Marielundskolan. Ett av de citat som inleder kapitlet är hämtat från en mamma vars son bytt till Haga Norra. Hon beskriver att det är det ökade antalet elever från de socialt utsatta förorterna som är den främsta förklaringen till enhetens elevutflöde. Vid intervjutillfället reagerade jag på hennes raka uttalande.

Jenny:

Är det uttalat att man säger det?

Förälder:

Ja, det säger man. Det är ganska förskräckligt, för då känner jag, hur ska vi någonsin lyckas om man tänker så? Men samtidigt så är jag kritisk till hur man hanterar det... För det är klart att det är bråkigt. Jag träffade en annan förälder som har två barn som har gått där. Han säger att det är en väldigt bra struktur, väldigt bra ledning på Marielundskolan. Det är jättebra och de har lågt antal i klasserna... Så allt sånt är jättebra. Men, han säger att det sista barnet aldrig ska få gå i den miljön. Alltså då är det utifrån att det är bråk och konflikter med de här grupperna, och det vet jag att det blir. Det har jag varit med om själv med mina äldre barn hur de hade det där.

Jag citerar ytterligare en förälder vars son går på Haga Norra sedan ett år tillbaka:

Vi stod och valde mellan Stockholmsskolan och Haga Norra. Många av hans klasskamrater har gjort aktiva val, och valt bort Marielundskolan. Orsaken var egentligen att jag ville att han skulle gå i en skola som för honom kunde ge bästa möjliga betygsunderlag, men också att det skulle vara studiemotiverat. Det som jag hade emot Marielundskolan var att det var för mycket barn som hämtades från andra upptagningsområden, så jag var rädd att det skulle bli stökigt för honom. Att det skulle bli onödigt svårt för honom att få bra betyg.

Oron för att den etniska och sociala mångfalden kan resultera i en lägre utbildningskvalitet och i slutändan i lägre betyg är ett återkommande tema. En förälder uttrycker det på följande vis:

Jag har skitdåligt samvete över att säga att vi valde bort Marielundskolan därför att jag tror att den är sämre därför att man har ett upptagningsområde där man inte har samma, alltså samma möjligheter att fixa bra studieresultat. Att det är för stökigt runt omkring, att ungarna inte har med sig hemifrån att de ska vara studiemotiverade. Så därför känner jag att jag inte kan låta min son gå i den skolan. Det hade säkert gått alldeles utmärkt, men det var min rädsla som gjorde att jag valde bort den.

Detta citat illustrerar den ambivalenta inställning som delas av många föräldrar på Haga Norra, Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Den ökade mångfalden ses som ett problem, både socialt och utbildningsmässigt. I en del fall läggs skulden på eleverna från de socialt utsatta förorterna, i andra fall på de mottagande skolorna. Även de av föräldrarna som är uttalat positiva till den socialt och etniskt ökade heterogeniteten menar att mångfalden medför ”krockar” av både kulturell och social karaktär och är väldigt kritiska mot skolornas integrationsarbete. Samtidigt framkommer det under intervjuerna, både explicit och implicit, att de inte känner sig bekväma med dessa åsikter. Detta är särskilt tydligt i fallet med de föräldrar som tagit steget och faktiskt bytt skola. I en del fall försvarar de den frånvalda skolan, vilket citatet ovan är ett exempel på, och lägger skuld på sig själva och förklarar beslutet om skolbyte mot bakgrund av sina rädslor. En förälder på Dalaskolan som funderar på att låta sitt barn börja i en annan skola inför skolår 9 säger:

Den här skolan är säkert hur bra som helst, men jag vill inte utsätta mitt barn för några mångkulturella experiment.

Grundvalen för den oro som de intervjuade föräldrarna ger uttryck för är den förändring för skolans verksamhet och sociala miljö som de upplever att en ökad social och etnisk mångfald resulterar i. Förändringen handlar såväl om en försämrad lärmiljö och utbildningskvalitet som om ett ökat inslag av elevgrupperingar och konflikter.

Positivt, berikande och ett kvitto på hög kvalitet

Kontrasten är slående när jag träffar rektorena, föräldrarna och eleverna på Carl von Linnés skola och Bolagsskolan. Social och etnisk mångfald lyfts fram som något positivt och berikande av såväl rektorer som föräldrar. De niondeklassare jag träffar tar inte heller upp mångfald eller interna grupperingar som ett problem vilket är en markant skillnad mot niondeklassarna på Dalaskolan och Marielundskolan för vilka det är ett centralt tema. Inflödet av elever till Carl von Linnés skola och Bolagsskolan ses som något av ett kvitto på utbildningens kvalitet och skolornas goda renommé. Jag citerar en förälder på Carl von Linnés skola:

Det visar ju att det är något speciellt [med skolan]. Föräldrarna är ambitiösa och har kört dem [eleverna] hit...

Skolans rektor beskriver det så här:

Eleverna på skolan är geografiskt utspridda. Det måste ju vara att skolan har ett gott rykte som sprider sig.

Både den sociala och den etniska mångfalden, och den geografiska spridningen av elever, lyfts fram som något berikande. Föräldrarna beskriver sin närmiljö som etniskt och socialt homogen. De menar att mångfalden på skolan ger deras barn möjligheten att utveckla en förståelse för dem som har en annan bakgrund, och att de genom den geografiska spridningen av elever även får möjlighet att besöka delar av Stockholm där de inte annars skulle vara. Följande citat är hämtat från en intervju med en förälder på Bolagsskolan:

Det är en fördel att det känns som att man har mer förståelse för folk från olika... De är toleranta. Som när vår dotter åker med en kompis som är muslim och som bor utanför stan och då känner sig så himla... Hon är... Min dotter är ljushårig och känner sig så helt annorlunda därute. Och det är en tillgång att ha de här olikheterna... Och få vara på olika ställen runt om i stan.

En förälder på Carl von Linnés skola säger:

För henne [dottern] har det varit en fantastisk upplevelse eftersom hon är innerstadsbarn och inte är van att vara utanför stan...

Innerstadsföräldrarna tolkar elevinflödet från de socialt utsatta förorterna som ett uttryck för engagemang och en integrationssträvan. Detta lyfts även fram av rektorerna. Jag citerar rektorn på Carl von Linnés skola:

De [föräldrarna] är väldigt ambitiösa. De är också inne på det här med kunskap, och att de ska få integreras.

Rektorn berättar att cirka hälften av eleverna på Carl von Linnés skola har ett annat modersmål än svenska. Enligt rektorn på Bolagsskolan är andelen liknande där. Jag citerar rektorn från Carl von Linnés skola igen:

Det är väldigt många utländska barn, med väldigt aktiva föräldrar... Det är kinesiska barn, det är polska barn, det är barn från Sydamerika... Det är väldigt många invandrarbarn, det har jag tänkt på... De verkar ha gjort allt för att få en plats här på skolan.

Denna bild delas av skolans föräldrar. Låt mig ge ett exempel:

Det finns flera invandrarfamiljer från förorter på skolan som gjort ett mycket aktivt val eftersom det innebär att föräldrarna måste pendla med barnen.

Det möte som sker mellan elever med olika bakgrunder betraktas som ömsesidigt berikande. En förälder på Bolagsskolan säger:

Man såg på klasslistan och det fanns inte ett enda barn som hette ”son” i efternamn eller något sådant. Däremot hade halva klassen efternamn man inte kunde uttala, de kom liksom överallt ifrån. Och det tyckte jag kändes positivt. Och de här föräldrarna som har gjort ett aktivt val, de bodde i Sättra eller något sånt där, och tyckte att det här det är liksom bra... ”Nu väljer vi något annat!”. Och att våra svenska barn får se en annan kultur, en annan bakgrund som de inte skulle fått annars på andra skolor i stan där kanske inte alla men 90 procent av eleverna var svenska. Så det tycker jag var jättepositivt.

Flera av föräldrarna uppfattar elevinflödet som ett uttryck för de skolbytande elevernas föräldrars engagemang. En förälder på Carl von Linnés skola uttrycker det på följande vis:

Jag kan tycka att det är lite roligt också att det är de som orkar åka från Bredäng, att det liksom är en indisk familj som kommer från Bredäng. Ja, det är väl för att vi bor i stan och det flesta är vita i stan. Så det känns lite roligt att de kommer lite olika kulturer... På något sätt har den blivit integrerad fast den är... Jag vet inte vad jag kan kalla det... Det kanske blir något slags överklass, eftersom föräldrarna till de indiska barnen också är engagerade.

Detta indikerar en upplevelse av att det förekommer skillnader mellan engagerade och oengagerade föräldrar som bland annat kan ta sig uttryck i valet av skola. De aktiva, medvetna och engagerade föräldrarna väljer skola, deras barn hamnar inte bara någonstans (för liknande resonemang se Ball 2006a; Skawonius 2005). Jag återkommer till denna fråga i det avslutande kapitlet, och kommer då att sätta innerstadsföräldrarnas upplevelse i förhållande till de föräldrar vars barn söker sig till från de socialt utsatta förorterna in till Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan.

I fallet med Carl von Linnés skola och Bolagsskolan upplevs den sociala och etniska mångfalden som något positivt, en tillgång. Min analys är att detta delvis har sin förklaring i att mångfalden inte uppfattas förändra skolornas verksamhet eller det sociala klimatet på ett betydande sätt. De föräldrar och elever som söker sig dit gör det på skolans villkor och det framstår även som att eleverna i allmänhet anpassar sig efter det arbetssätt och den sociala miljö som präglar skolorna. Detta kan vara en förklaring bakom det positiva förhållningssätt som genomsyrar rektorernas uttalanden gällande elevinflödet och den ökade mångfald som det medför. Vidare kännetecknas skolorna av en stark ”skolanda”, och en ”vi-känsla”, baserad på det faktum att man går på skolan i fråga, inte på social eller etnisk bakgrund, eller geografisk hemvist. Eftersom det finns ett begränsat antal platser på skolan, och långa köer, sker dessutom en selektion avseende vilka som kommer in baserat på föräldrarnas kulturella och sociala kapitalinnehav.

Skolvalfrihetens fram- och baksida

De intervjuade föräldrarnas berättelser genomsyras av en i grund och botten positiv inställning till skolvalfrihet, både avseende situationen för de egna barnen och konsekvenserna för skolsystemet i stort. Utgångspunkten är många gånger diskursen om ”det aktiva föräldrskapet” och hur valet av skola betraktas som en given och viktig del av det (se även Ball 2006a). En förälder på Haga Norra uttrycker det på följande sätt:

Det finns en allmän bild att man ska utnyttja de valmöjligheter som finns och att man ska göra ett aktivt val var man vill sätta sitt barn någonstans.

En annan förälder på Haga Norra uttrycker det så här:

Den största fördelen [med skolvalfriheten] är att man kan välja miljö där man tror att ens barn kommer att få det bra. Och att man kan känna att man på något sätt påverkar sitt barns framtid.

Det senare citatet är ett exempel på hur det ”aktiva valet” inte bara omfattar valet av skola *i sig*, utan även innebär att som förälder informera sig och sätta sig in i vad de olika skolalternativen kan innebära för barnen. Det handlar således inte bara om att välja, utan även att välja ”rätt”. En aspekt av detta, att välja rätt, som särskilt betonas av de föräldrar som sökt sig till Bolagsskolan är att det inte finns ”en skola som passar alla” eftersom barn är unika individer med individuella behov och förutsättningar. En förälder beskriver:

Jag tycker att det är bra att det finns skolor med olika inriktning för alla passar inte i samma form, och då tror jag inte på att man ska försöka trycka in alla i samma form.

Mot bakgrund av detta individorienterade förhållningssätt ses mångfalden av skolor med olika inriktning som en möjlighet att låta alla barn vistas i en skolmiljö som passar just dem och deras sätt att lära.

Som jag inledningsvis nämnde så ser många föräldrar även betydande fördelar med skolvalfrihet för hela skolsystemet. Först och främst är det positiva konsekvenser av den ökade konkurrensen som lyfts fram, både för friskolor och kommunala skolor. Jag citerar en förälder från Carl von Linnés skola:

Konkurrensen förbättrar innehållet. Hade det inte varit konkurrens så är jag rädd att kunskapsnivån minska lite hela tiden. Med konkurrens så vill ju alla skolor bli lite bättre hela tiden. Så även de kommunala skolorna blir bättre. I och med att friskolorna kommit måste de ju också vässa pennorna för att de ska få elever.

Både föräldrar och elever beskriver dock hur det även finns negativa aspekter av den ökade valfriheten. Skolvalfriheten har inte bara en framsida, utan även en baksida. Föräldrarna tar främst upp den ökade segregationen, stressen att välja ”rätt”, en utarmning av den kommunala skolan samt en ökad ojämlikhet. När det gäller den ökade segregationen är det tre segregationsdimensioner som tas upp; den geografiska kopplad till en uppdelning mellan innerstad och förort, den huvudmannamässiga kopplad till en uppdelning mellan friskolor och kommunala skolor samt den skiljelinje mellan engagerade och oengagerade föräldrar som tidigare diskuterats. Den sistnämnda visar sig sammanfalla med de två tidigare i föräldrarnas och elevernas utsagor. En niondeklassare på Haga Norra beskriver det så här:

Grejen är att liksom folk som börjar på friskolor eller skolor i innerstan, det är ju de som är engagerade i sitt barns utbildning, och det är ju ofta lite mer välbärgade familjer. Och då kanske de som har det lite sämre ställt, de brukar ju vara kvar då eftersom deras föräldrar inte är så involverade i deras utbildning. Och det skapar ju då att man får... Innerstadsskolorna blir väldigt populära och det är väldigt engagerade personer som går där, sen får man förorts-skolorna där resten går liksom.

Jag citerar två föräldrar vars barn går på Haga Norra:

Elever med företagsamma föräldrar flyttar sina barn till andra skolor. Kvar blir de som kanske ur ett socialt perspektiv inte har resurserna att flytta sina barn. Och när jag säger resurser så menar jag det här med social klass, utbildning bla bla bla. Hela den biten. Så de eleverna blir kvar och kommer ingenstans. Det blir liksom en ond cirkel nedåt. Det känns ju som en negativ del av det här med valfriheten.

Det som jag främst vänder mig mot är att det leder till en väldig segregation i samhället... Förutom att man har ett upptagningsområde som man tillhör så har man sen en möjlighet att aktivt välja. Och den möjligheten tror jag att man tar sig om man liksom vill hålla sig undan från vissa. Jag kan tänka mig att det blir en större utarmning av de skolor som är i taskiga områden... De av barnen som har välutbildade föräldrar, som har ambitiösa föräldrar, som vill att deras barn ska ha det bra, de tar sig i kragen, och kör sina barn.

Det första citatet exemplifierar hur frågan om engagemang kopplas samman med social bakgrund och att det är resursstarka föräldrar som uppfattas vara de som främst är engagerade och gör aktiva skolval. De intervjuade innerstadsföräldrarna uttrycker en stor förståelse för de föräldrar bosatta i socialt utsatta förorter som väljer innerstadsskolor åt sina barn. De skulle göra det samma, berättar de, om situationen var den omvända. Som citatet illustrerar finns en bild av att situationen försvåras i frånvalsskolorna i förorten när eleverna med ”företagsamma” föräldrar söker sig därifrån. Flera av föräldrarna lyfter fram att den boendesegregation som råder i Stockholm återspeglar

las i situationen för grundskolor i olika delar av staden. Det senare citatet åskådliggör hur segregationen upplevs förstärkas av möjligheten att välja skola. För det första på grund av att det är resursstarka, och engagerade, föräldrar som i första rummet antas göra aktiva skolval. För det andra på grund av att möjligheten att välja skola kan användas av vissa grupper i samhället som en strategi att undgå andra grupper. I en del fall kommer det fram att föräldrarna känner dåligt samvete över att de själva valt bort kommunala skolor som Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan till förmån för mindre friskolor eller kommunala skolor med annan karaktär. Jag citerar en förälder från Carl von Linnés skola:

Det är just det här att det är föräldrar som är engagerade som väljer åt sina barn. Och de föräldrar och de barn som sorteras bort... Att förr, när det var en kommunal skola, man hade sin kommunala skola man gick till. Då var alla där. Alla liksom... De rika och de fattiga, och alla de som bodde i samma kvarter. På det viset tycker jag att det är synd, men är för självisk för att tycka att det är fel eftersom jag själv har mina barn på en... Förstår du min kluvenhet? Det är jättedubbelt. Man kan nästan ha lite dåligt samvete över att mina barn går här. Men nu är det så. De tycker inte att de är bäst i världen för att de går där. De ser det som en vanlig skola. Men som förälder kan jag känna att är det solidariskt, rent samhällsmässigt, att de går i en sådan skola?

Förhållandet mellan segregation och skolvalfrihet är påtagligt ambivalent. Föräldrarna ser å ena sidan hur valfriheten ger upphov till en förstärkt rumslig uppdelning av elever med olika bakgrunder och förutsättningar, och hur segregationen i kombination med den ökade konkurrensen kan leda till problem för skolor med svagare positioner på utbildningsfältet. En förälder från Haga Norra beskriver det på följande sätt:

Det är ett flöde mellan skolorna i innerstan, och utifrån till innerstan, och det känns någonstans som en segregering... En skola får dåligt rykte, lärarna försvinner därifrån, det blir färre elever, men har inte tillräckligt elevunderlag, men måste göra sig av med lärare. Det blir en ond cirkel, en ond spiral av det hela...

Å andra sidan ses möjligheten att välja skola som ett sätt för studiemotiverade elever bosatta i de socialt utsatta förorterna att frikoppla sig från de lokala skolorna och söka sig till andra skolor. En förälder på Carl von Linné säger:

Men samtidigt så ger man ju de barnen möjligheten att komma in till stan, så det är ju för mig en fair deal, att man ger de bäst lämpade en plats. Samtidigt blir det ju elitskolor, eller elitskoletänkande.

Detta tangerar frågorna om utarmningen av den kommunala skolan respektive om en ökad ojämlikhet som en följd av det fria skolvalets införande och den ökade etableringen av friskolor. Flera av de intervjuade föräldrarna vars

barn går på Carl von Linnés skola och Bolagsskolan talar om hur de i grund och botten är negativt inställda till friskolor och ser friskolornas expansion dels som ett hot mot den kommunala skolan, dels som ett uttryck för att den kommunala skolan misslyckats med sitt uppdrag. En förälder från Bolagsskolan säger:

Jag är av princip mot friskolor. Jag tycker att den kommunala skolan ska vara så bra att behovet inte ska finnas, av demokratiska skäl. Vissa barn ska inte ha fördelar framför andra. Mångfalden skulle kunna rymmas inom den kommunala skolan som präglas av allt för mycket av konformitet.

Citatet markerar upplevelsen av att vissa barn gynnas av det fria skolvalet, och andra inte. Det pekar även mot att en del av förklaringen ligger just i den kommunala skolans oförmåga att bejaka olikhet. En förälder på Carl von Linnés skola är inne på ett liknande spår och säger:

Friskolor är i allmänhet ett resultat av den kommunala skolans misslyckande tycker jag, deras tillkortakommande.

På samma sätt som en del föräldrar menar att friskolornas existens och ökade popularitet kan förklaras av brister inom den kommunala skolan, så menar andra att den kommunala skolans problem delvis kan förklaras av etableringen av friskolor. Jag citerar en annan förälder vid Carl von Linnés skola:

Möjligheten att välja friskolor kan leda till en splittrad svensk grundskola och urholka resurserna till den kommunala skolan.

Under intervjuerna är det flera föräldrar som kommer in på hur de betraktar en ökad ojämlikhet som en oavsedd konsekvens av skolvalfriheten, samt hur de anser sig själva vara i en privilegierad position. En förälder från Bolagsskolan säger så här:

Det kan finnas ett problem om alla inte vet om att man kan välja, att alla inte kan ta till sig informationen om vad det innebär med de här olika valen man kan göra. Då är det ju ett problem. Då blir det ju en segregation att de som... Att det finns en viss makt... Där vissa funderar och ser till att deras barn hamnar på vissa ställen... Det är ju självklart att invandrarna i Rinkeby inte vet om att Esaias Tegnér's skola finns! Men då måste man ju sprida kunskapen och kännedomen om det man kan välja.

Citatet illustrerar ett upplevt samband mellan tillgång på information å ena sidan, och makt å den andra (se även Skawonius 2005). De föräldrar som har kunskap om utbildningsfältet och information om förekommande skolalternativ befinner sig enligt detta resonemang i en starkare position än föräldrar med brist på dessa resurser. Jag citerar ytterligare en förälder från Bolagsskolan:

Medvetna föräldrar gör val på ett annat sätt än dem som inte har kunskaper-na.

Med andra ord antas resursstarka, privilegierade, föräldrar ha andra valmöjligheter än de mindre privilegierade. Detta uttrycks på ett väldigt talande sätt av en förälder på Carl von Linnés skola:

När jag väljer så väljer jag mellan grädde och tårta. Det är ju inte så att jag har några direkt dåliga alternativ att välja mellan. Jag vet ju att alla absolut inte har det så. För en del är det verkligen fråga om svåra val. Mitt liv känns ibland lite som en räkmacka, där man möjligtvis kan slira till lite i majonnäsen. Men det är ju verkligen fråga om lyxproblem!

Sammanfattande reflektioner – status, mångfald och medelklassens strategiska skolval

I förordet till boken *Social Changes and the Middle Classes* inleder Tim Butler och Michael Savage (1995) retoriskt med att fråga sig varför det egentligen är intressant att studera medelklassen. Detta då den vid en första anblick inte ger intryck av att vara ett socialt problem och inte heller framstår som särskilt inflytelserika i jämförelse med överklassen. Som svar på sin fråga redovisar Butler och Savage argument för att det finns viktiga poänger med att studera denna befolkningsgrupp. Å ena sidan spelar medelklassen ofta en nyckelroll i olika samhällsliga förändringsprocesser, samtidigt som den å andra sidan många gånger är aktivt delaktig i att bevara den rådande samhällsordningen och att säkra sina sociala positioner. Denna till synes paradoxala bild återspeglas i de attityder och praktiker som återges i detta kapitel som fokuserat på hur föräldrar bosatta i Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolans närområden förhåller sig till, och använder sig av, möjligheten att välja skola. De intervjuade föräldrarna använder sig aktivt av möjligheten att välja och byta skola för sina barn, och är därmed viktiga aktörer i de marknadsprocesser som präglar utbildningsfältet (se Bunar 2010; Nilsson 2002). Föräldrarna talar i termer av att välja från ett ”smörgåsbord” och jämför valet av skola med att välja elleverantör på elmarknaden, samt är också medvetna om att vissa gynnas och andra missgynnas på denna skolmarknad mot bakgrund av vilka resurser de har att tillgå (Ball 2006a). Samtidigt speglar intervjumaterialet utvecklandet av olika strategier för att skapa eller bevara vad som uppfattas vara en privilegierad position på utbildningsfältet (se även Bourdieu & Passeron 1977). De söker sig till sociala miljöer som ses som förmedlare av resurser och värden som ordning och reda, kunskap, studiemotiverad miljö och goda resultat – sådant som av flera intervjuade föräldrar associeras med en privilegierad medelklass. Föräldrarna etablerar ofta en personlig kontakt med den skola de är intresserade av genom att ringa, skriva brev och besöka skolan. De är även måna om att visa hur genuint

intresserade de är och hur väl skolans inriktning eller profil skulle passa just deras barn, något som kan vara viktigt för att komma in på eftertraktade skolor som Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra.

Innerstadsföräldrar och -elever är, som jag tidigare diskuterat, frekventa användare av möjligheten att välja skola, både gällande att söka sig till friskolor och till andra kommunala grundskolor i innerstaden (se även Kjellman 2001; USK 2007). Att innerstadens föräldrar är aktiva gällande skolvalfrågan framkommer tydligt även i denna studie. De beskrivs som "lättfotade", "kritiska" och "välinformerade" av rektorer och lärare på de skolor som ingår i denna studies urval. Denna bild bekräftas av genomförda föräldrainsatser. Föräldrarna inhämtar information om olika skolalternativ, läser på, gör studiebesök och byter skola om de är missnöjda. Den viktigaste källan till information är rykten och rekommendationer eller dåliga erfarenheter från vänner och bekanta (se även Ball & Vincent 1998). Det är således främst via inofficiella informationskanaler som föräldrarna får tips om vilka skolor de bör söka till respektive undvika. De föräldrar som jag träffar är i allmänhet både välutbildade och höglönlade, och kan med utgångspunkt i Bourdieu (1977) och Ball (2006a) definieras som privilegierade på utbildningsfältet som följd av sitt ekonomiska, kulturella och sociala kapital. Generellt sett kan de således utifrån denna synvinkel betraktas som en privilegierad medelklass. Som jag tidigare diskuterat har innerstadens föräldrars ökade benägenhet att välja bort Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan påverkat dessa skolors organisation och verksamhet (se kapitel 5). Som detta kapitel påvisat kan detta utflöde för det *första* förstås som en allmän skepsis mot den kommunala skolans verksamhet och en bild av att friskolor erbjuder en utbildning av högre kvalitet, för det *andra* att skolvalet ses som en del av ett aktivt ansvarstagande föräldraskapsprojektet och för det *tredje* att det kan vara fråga om ett frånval baserat på utvecklingen på de kommunala grundskolorna i fråga kopplat till inflödet av elever från de socialt utsatta förorterna (se kapitel 6) gällande såväl de interna relationsarenorna (se kapitel 7) som skolornas försvagade positioner på utbildningsfältet (se kapitel 5).

Utflödet av elever sker såväl till andra kommunala grundskolor som till friskolor. De nedslag som gjorts på Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra illustrerar hur sociala och symboliska strukturer påverkar skolornas positioner på utbildningsfältet samt relationerna till aktörer såsom föräldrar, elever, andra skolor och personer i det omgivande samhället. Gemensamt för de tre skolorna är att de omgärdas av ett gott rykte att erbjuda en gynnsam skolmiljö och en utbildning av hög kvalitet. De innehar starka positioner på utbildningsfältet och det är många föräldrar och elever som är intresserade av skolorna. Min analys påvisar dock en betydande skillnad avseende vad som anses vara positivt och eftersträvänsvärt med de tre skolornas organisation, verksamhet och elevsammansättning – och vad som utgör grunden till skolornas höga status. En viktig aspekt av detta är just synen på social och etnisk mångfald. Det framstår som att en av de främsta orsakerna till att många föräldrar söker sig till Haga Norra är dess sociala

och etniska homogenitet samt att elevunderlaget främst bor i de mer välbärgade delarna av Stockholms innerstad. Föräldrarna beskriver hur ett ökat elevinflöde från socialt utsatta förorter och den mer framträdande mångkulturella elevsammansättningen som blir konsekvensen förknippas med problem och en försämrad utbildningskvalitet. Den ökade mångfalden beskrivs som många gånger negativ för de egna barnens skolgång. Dessa tongångar känns igen från intervjuer med föräldrar på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan.

När det gäller Bolagsskolan och Carl von Linnés skola uppfattas vare sig elevunderlagets geografiska spridning eller etniska mångfald som problematisk utan ses tvärtom som en bekräftelse på skolornas höga kvalitet och goda rykte. Den ökade mångfalden beskrivs som något positivt för de egna barnens skolgång. En viktig förklaring till dessa skillnader finns att hämta i föreställningar om bakgrunden till elevinflödet, vilket i sin tur kan sättas i samband med de skolbytande elevernas sociala bakgrund. I fallet med Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan finns en föreställning bland innerstadsföräldrarna att inflödet främst är ett uttryck för ett slags ”flykt” från olika problem kopplade till situationen i de socialt utsatta förorterna. Den allmänna bilden är att de skolbytande elevernas föräldrar är lågutbildade, arbetslösa och utan några egentliga möjligheter att engagera sig i sina barns skolgång – vilket antas påverka skolmiljön och studiemotivationen negativt. Dessa föräldrars val av en innerstadsskola uppfattas i första rummet basera sig på den negativa utvecklingen i lokala skolor i socialt utsatta förorter, snarare än att de gör ett aktivt informerat val mellan olika skolalternativ. I fallet med Bolagsskolan och Carl von Linnés skola finns en föreställning bland innerstadsföräldrarna att elevinflödet snarare kan förstås som ett uttryck för ett aktivt medvetet val utifrån en önskan om en god utbildningskvalitet och en integrationssträvan. Inflödet ses därmed snarare som ett tillval än ett frånval. Intervjumaterialet indikerar att dessa skillnader kan förstås mot bakgrund av grunden för den dominerande ”vi”- diskursen. I de fall där grunden för den upplevda ”vi”- gemenskapen är den tidigare diskuterade ”gemensamma medelklasskodexen” (se kapitel 5), som även har en stark koppling till upplevelsen av ”svenskhet” (se även Mattsson 2005), så utgör de som avviker från denna norm ”de andra”. I de fall där ”vi”- tillhörigheten istället baseras på en exklusiv upplevelse av att tillhöra dem som fått plats på en viss skola, så framstår socio geografisk hemvist och etnisk, nationell och religiös tillhörighet som mindre betydelsefull. I dessa fall associeras inte det faktum att en elev är bosatt i en socialt utsatt förort och/eller har ett annat modersmål än svenska med negativa associationer och egenskaper. Min analys är att det sociala och kulturella kapital som krävs för att få en plats på Bolagsskolan och Carl von Linnés skola så att säga väger upp de negativa föreställningar som i övrigt associeras med ”förorten” och att vara ”invandrare”.

Min analys är att innerstadsföräldrarnas starka betoning av skolvalets betydelse ska förstås mot bakgrund av två saker: För det *första* har det skett en

deflation av utbildningsmässiga kvalifikationer vilket innebär att utbildning *i sig* inte leder till en framgångsrik arbetskarriär, eller nödvändigtvis är ett symboliskt kapital (se även Bourdieu 1979/1994b; 2006a). För det *andra* har alla elever genom valfrihets- och friskolereformen samma formella rättigheter att söka till vilken skola som helst då tidigare formella hinder, såsom att vara bosatt inom ett visst upptagningsområde, nu är undanröjda. Det är här som det kulturella och det sociala kapitalet blir av stor betydelse. Det handlar om att känna till vilka de ”bra” skolorna är, att veta vilka kontaktförum som är mest effektiva och *hur* man ska närma sig, lägga fram sin sak och göra ett gott intryck, känna någon som kan skriva rekommendationsbrev etc. Tillgång till denna informella kunskap och information blir en särskiljande resurs och ett slags symboliskt kapital (Bourdieu 1977, 1979/1994b) som ger dessa föräldrar mer gynnsamma möjligheter att orientera sig på utbildningsfältet och att välja ”rätt” skola åt sina barn och ordna så att de kommer in där.

Under intervjuerna med innerstadsföräldrarna hör jag ekot av den nya utbildningspolitiska retoriken i bakgrunden (Nilsson 2002). Att välja skola ses som en rättighet och föräldrarna är väl medvetna om sin privilegierade position på utbildningsfältet. De har information om det svenska skolsystemet och om förekommande skolalternativ och valmöjligheter. Intervjumaterialet präglas av en tydlig konflikt mellan det som av Englund (2003) betecknats som ”public good” och ”private good”. Föräldrarnas förhållande till valet av skola baseras i allmänhet på en strävan att maximera ”private good”, det vill säga att göra ett val som gynnar och tillvaratar barnens och familjens intressen. Trots den positiva inställning till skolvalfrihet och friskolor som de intervjuade föräldrarna ger uttryck för finns en uttalad farhåga för en ökad ojämlikhet och ökade sociala skillnader. Det finns således en oro för att skolvalfriheten kan komma att påverka samhället i allmänhet, och the ”public good”, på ett negativt sätt genom en ökad differentiering och en ökad segregering.

Kapitel 9: Skolval, segregation och utbildningsstrategier - sammanfattande slutsatser och bidrag till forskningsfältet

I detta avslutande kapitel kommer jag att sammanfatta studiens analytiska resonemang och centrala slutsatser. Mot bakgrund av detta kommer jag att knyta an till den tidigare forskning som jag redogjorde för i kapitel 4 och lyfta avhandlingens bidrag till diskussionen om huruvida skolvalfrihet leder till en ökad segregation eller främjar integration. Frågan om skolvalfrihet är en ”het potatis” och såväl den politiska debatten som den allmänna diskussionen blir många gånger både värdeladdad och ideologisk. Denna laddning handlar om att valet av skola associeras med frågor om rättvisa, likvärdighet och inte minst om att vilja ”det bästa” för barn och ungdomar. Många gånger sätts skolvalfriheten i förhållande till segregation och konsekvenser av den ökande konkurrensen på utbildningsfältet. Detta reflekteras exempelvis i mediarubriker som: ”Barn åker långt till rätt skola” (SVT 20101118), ”Fritt val av skola ökade segregering” (SVD 20060911), ”Stenhård kamp om elever på Östermalm” (DN 20051125), ”Ärvinge stoppade elevflykt” (DN 20051119), ”Fritt skolval sätt att kringgå segregation” (Svenskt Näringsliv 20090311), ”Allt fler skolpendlar” (TV4-nyheterna 20080317) och ”2000 elever pendlar till Östermalms skolor” (DN 20060702). Den realitet som dessa rubriker återspeglar är att allt fler grundskolelever i Stockholm väljer att gå i en annan skola än den kommunala skola som de administrativt tillhör. Det handlar dels om att de går i skolor som ligger i andra stadsdelar, dels om att de går i friskolor. Utvecklingen har lett till att vissa skolor i Stockholm, många gånger belägna i innerstaden eller välbärgade förorter, har en lång kö av sökande elever. Samtidigt hotas andra skolor, som vanligen ligger i socialt utsatta förortsområden, av nedläggning på grund av sviktande elevantal. Som rubrikerna ovan pekar på handlar det dock inte enbart om att eleverna väljer andra skolor, utan även om *varför* de gör det och vad detta får för konsekvenser för skolsystemet i stort, för enskilda skolor, för de elever som väljer andra skolor och för de elever som stannar kvar.

Jag har i avhandlingen analyserat utvecklingen på tre kommunala grundskolor i Stockholms innerstad som sedan början av 2000-talet påverkats i hög grad av både ett inflöde och ett utflöde av elever: Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan. Jag har även inkluderat en kommunal skola och

två friskolor som ligger i de tre skolornas närområden och är mottagare av elever som söker sig därifrån: Haga Norra respektive Bolagsskolan och Carl von Linnés skola. Syftet har varit att beskriva, analysera och diskutera hur rektorer, lärare, föräldrar och elever förhåller sig till, och i praktiken hantear, skolvalfriheten och dess konsekvenser utifrån sina faktiska och tillskrivna positioner i det sociala, geografiska och symboliska rummet. De centrala frågeställningarna var *för det första* hur skolvalfriheten och den ökade konkurrensen påverkar Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan organisatoriskt och vad utvecklingen har inneburit för skolornas positioner på utbildningsfältet, *för det andra* vilka de främsta orsakerna är till att elever från Stockholms socialt utsatta förortsområden söker sig till Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan, *för det tredje* hur relationerna ser ut mellan olika elevgrupper på skolorna samt *för det fjärde* hur föräldrar bosatta i Dalaskolans, Erikskolans och Marielundskolans närområden förhåller sig till möjligheten att välja skola och vad utflödet till Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra beror på. Jag ville med detta problematisera frågan om skolvalfrihetspolicyn, det segregerade sociogeografiska rummet och i samhället existerande sociala hierarkier.

En central teoretisk utgångspunkt för studien är tanken om ett socialt rum och ett utbildningsfält där aktörer innehar olika positioner och relationer till varandra (se t.ex. Bourdieu 1977, 1979/1994b, 1994a; Bourdieu & Wacquant 1992; Broady 1991). Det sociala rummet är en relationell modell som tydliggör sociala skillnader (Bourdieu 1979/1994b). Med andra ord är det sociala rummet ett slags social karta där individer och institutioner innehar olika positioner i relation till andra aktörer. Aktörernas positioner avgörs av deras tillgång till resurser i form av ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital – deras habitus. Det handlar om pengar, utbildning, språkkunskaper, sociala nätverk och symboliska tillgångar av olika karaktär som kan vara värdefulla i specifika kontexter. Exempelvis kan det handla om att prata ”rätt”, ha vissa kläder, gå på en viss skola eller bo på en viss plats. För skolor är det exempelvis fråga om ekonomiska resurser och lärarkårens kompetens, men även symboliska värden som ett gott rykte. Aktörer som befinner sig långt ifrån varandra på denna sociala karta befinner sig med stor sannolikhet långt ifrån varandra även i den fysiska verkligheten. Det som fältbegreppet syftar till att fånga är aktörers positioner och relationer i förhållande till ett särskilt utbildningskapital, det vill säga något som erkänns som betydelsefullt och eftersträvansvärt av aktörerna på utbildningsfältet. Centrala aktörer på utbildningsfältet är skolpolitiker, ansvariga tjänstemän, skolor, rektorer, lärare, föräldrar och inte minst elever. I fokus står deras relationer till varandra samt deras strävan efter ett slags utbildningskapital. T.ex. kan utbildningskapital mätas på individnivå i betyg och högsta avklarade utbildningsnivå och på institutionsnivå i andelen elever som får godkänt i alla ämnen och skolans genomsnittliga meritvärde. Utbildningskapitalet återspeglas även i graden av erkännande från andra aktörer samt det allmänna anseendet inom utbildningsfältet. Avhandlingens resultat visar att erkännande och gra-

den av anseende kopplat till utbildningskapital inte nödvändigtvis behöver handla om sådant som egentligen har med utbildning att göra såsom andel behöriga lärare, elevernas skolresultat eller utarbetandet av särskilda profiler. Det kan lika gärna vara fråga om att som förälder och elev välja *rätt* skola samt att som skola attrahera *vissa* elevgrupper och ligga på *rätt* plats. Detta indikerar betydelsen av symboliska kapitalformer associerade till rum, plats och olika sociala kategorier. Analysen visar att olika platser och sociala kategorier klassificeras och värderas mot bakgrund av tillskrivna egenskaper och symboliska värden (se även Goffman 1963; Jenkins 2008).

De mångkulturella innerstadsskolornas position på utbildningsfältet

Tjänstemän som arbetar inom stadsdelsområdena i fråga och skolledare på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan beskriver hur skolorna befinner sig i en ambivalent sits. De berättar att skolornas situation förändrades på ett betydande sätt under de första åren av 2000-talet. Under denna tidsperiod ökade andelen friskolor lavinartat och allt fler kommunala skolor utvecklade särskilda specialinriktningar och profiler. Detta ledde till en situation där allt fler skolor konkurrerade om eleverna. Föräldrar som bor i skolornas närområden är i allmänhet positivt inställda till möjligheten att välja skola och använder sig även av den möjligheten i stor utsträckning. De är i de flesta fall högutbildade och tjänar bra, är väl insatta i hur skolmarknaden fungerar och väger olika skolalternativs för- och nackdelar mot varandra. De berättar hur de läser på om olika skolalternativ, ställer sig i kö till de skolor som upplevs som mest intressanta och sedan fattar sitt beslut. De beskriver också hur de byter skola om de är missnöjda med verksamheten. Föräldrarna innehar med andra ord många gånger starka positioner på utbildningsfältet och har de resurser som krävs för att kunna ta till vara på de möjligheter som finns (se Ball 2006a; Ball m.fl. 1996; Gewirtz m.fl. 1993, 1995). Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan kan inte längre räkna med att elever som bor inom deras upptagningsområden kommer att börja där då de "egna" eleverna i stor utsträckning söker till friskolor eller till andra kommunala grundskolor. Samtidigt har skolorna genomgått en påtaglig förändring avseende elevunderlagets sammansättning till följd av inflödet av elever från andra delar av Stockholm. Det är i första rummet det ökade antalet elever från de socialt utsatta förortsområdena som uppfattas ha påverkat skolorna.

Den ökade konkurrensen har kommit att påverka de tre skolorna organisatoriskt i hög grad. Skolledare och lärare beskriver svårigheter med att göra skolornas budget såväl som att planera verksamheten då de inte vet hur många, och vilka, elever som kommer att börja på skolorna. Deras strategi för att bemöta de nya förhållanden som präglar utbildningsfältet sedan valfrihets- och friskolereformens genomförande är att satsa på att "värva" ele-

ver från andra stadsdelsområden genom en mer aktiv marknadsföring. I Dalaskolans fall har man dessutom valt att satsa på att utveckla olika former av profiler som kan tänkas attrahera elever, och på så vis locka dem till skolan.

Skolledarna upplever att det många gånger inte är skolverksamheten och uppvisade resultat som värderas högst av föräldrar och elever, utan symboliska värden såsom i vilken del av Stockholm som skolan ligger, vilket rykte som omgärdar skolan samt elevunderlagets sociala och etniska sammansättning (se även Bunar 2001, 2009; Lunneblad & Asplund Carlsson 2009). Att gå på en innerstadsskola sammankopplas med en rad positiva associationer och egenskaper som t.ex. att det råder arbetsro och ett i allmänhet positivt socialt klimat, goda studieresultat och en gynnsam elevsammansättning. På ett liknande sätt förknippas ”förortsskolor”, eller ”invandrarskolor”, med negativa associationer och egenskaper (se även Bunar 2001). Skolornas position i det geografiska och det sociala rummet kan således utgöra ett slags symboliskt kapital. Mot bakgrund av detta har Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan en starkare position på utbildningsfältet i förhållande till de skolor som ligger i socialt utsatta förortsområden. Skolorna ligger i områden med högre status och som förknippas med positiva associationer och värden. Samtidigt, och som en följd av samma logik, har skolorna ett utflöde av elever. Det handlar om elever som bor inom skolornas upptagningsområden men som söker sig till friskolor eller andra kommunala grundskolor i innerstaden som associeras med högre status som t.ex. Bolagsskolan, Carl von Linnés skola, Haga Norra eller Stockholmsskolan. Inflödet av elever förklaras av skolornas högre status som ”innerstadsskolor” eller ”svenska skolor”, samt den goda kvaliteten på undervisningen. Utflödet av elever förklaras av att innerstadens föräldrar och elever söker sig till skolor som med utgångspunkt i omgärdande sociala och symboliska strukturer innehar ännu starkare positioner på utbildningsfältet (se även Bunar 2009). Skolledarna tolkar inte elevutflödet som ett uttryck för att det finns några brister i utbildningskvaliteten. Elevinflödet tolkas som en bekräftelse på att den håller god nivå. Flödesprocesserna tolkas som uttryck för utbildningsstrategier som utvecklats av olika föräldragrupper i förhållande till rådande segregation, skolvalfrihetens möjligheter och utbildningsfältets interna spänningar mellan olika aktörer och symboliska värden.

”Eleverna utifrån” - inflödet från socialt utsatta förorter

Eleverna och föräldrarna anger liknande förklaringar till varför de valt att byta till en innerstadsskola. De bostadsområden som de skolbytande eleverna bor i byggdes i allmänhet under 1960- och 70-talen och har successivt kommit att bli allt mer invandrantäta som en följd av att majoritetsbefolkningen flyttat ut när andelen invandrare i områdena ökat (se även Andersson 2001). En betydande andel av befolkningen befinner sig i en socialt utsatt position och är lågutbildade, låginkomsttagare eller arbetslösa. Bostadsom-

rådena kom tidigt att associeras med sociala problem och är i allmänhet omgärdade av dåligt rykte och negativt laddade bilder (Bunar 2004). Förörterna är territoriellt stigmatiserade och tillskrivs i allmänhet negativa beskrivningar och egenskaper (se även Bourdieu 2004; Bunar 2001; Wacquant 1996). Dessa tillskrivna egenskaper avspeglar inte nödvändigtvis faktiska förhållanden men kan få verkliga konsekvenser för människors attityder och handlingar då de många gånger *upplevs* som reella (se Fairclough 1995b; Jenkins 2008; Molina 1997; Runfors 2003). Analysen visar att det dels kan handla om att individer kategoriseras av det omgivande samhället på basis av att de tillskrivs vissa egenskaper kopplade till platsen där de bor eller går i skolan, dels om att individer förkroppsligar dessa omgivande sociala och symboliska strukturer vilket sedan påverkar deras sätt att känna, tänka och förhålla sig till omvärlden (Bourdieu 1977; Bunar 2001).

De intervjuade elevernas och föräldrarnas berättelser kretsar kring en önskan efter en annan social miljö där det finns ”fler svenskar”. Detta visar sig vara en sammansmältning av en uppsättning faktorer som kan härröras till social bakgrund, etnicitet, invandrarstatus men även mer symboliska värden såsom ”svenskhet” (se även Mattsson 2001, 2005). Ett återkommande tema är betydelsen av hur man pratar och hur språk ses som en social markör och en grund för kategoriseringar (Bourdieu 1991; Jonsson 2007). Det finns en upplevelse av att eleverna lär sig prata ”fel” svenska i förörterna där de bor. Bytet till en innerstadsskola uppfattas som en möjlighet att få lära sig ”bättre” eller, som de många gånger säger, ”rätt” svenska. Andra teman som tas upp av både elever och föräldrar är bytet av social miljö, undervisningen och elevernas kunskaper. Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan förknippas i allmänhet med bättre en högre kvalitet på undervisningen, högre krav samt bättre förutsättningar för att lyckas med sina studier som en följd av att det råder arbetsro. De skolbytande eleverna och deras föräldrar upplever generellt sett att deras förväntningar på skolbytet har infriats. Skolbytet har dock inneburit att eleverna utvecklat en ökad medvetenhet kring de negativa bilder och fördomar som finns i det omgivande samhället gentemot deras bostadsområden. Eleverna tvingas i många fall omvärdera bilden av sig själva. I den nya sociala kontexten framstår de som annorlunda i jämförelse med ”innerstads eleverna” och anses tillhöra den elevkategori som är i behov av extra stöd. Skolbytet innebär således en resa mellan olika sociala kontexter och att elevernas positioner upplevs på ett annat sätt och erkänns olika värden i deras bostadsområden respektive i innerstaden. Även de skolbytande elevernas föräldrar vittnar om praktiska och känslomässiga svårigheter som uppstått i mötet med den nya skolmiljön. Svårigheterna handlar ofta om bristande ekonomiska och tidsmässiga resurser samt den egna positionen i det sociala rummet och känslan av att inte ”passa in”.

Bytet till en innerstadsskola kan ses som en strategi för att frigöra sig från det territoriella stigma som är sammankopplat med att bo i de socialt utsatta förörterna samt de negativa representationer som följer av att kategoriseras som ”invandrare”. Denna strategi handlar om att försöka dölja eller förändra

orsaken till stigmat eller åtminstone kontrollera de kännetecken, eller sociala markörer, som avslöjar individens position i det sociala rummet (Bourdieu 1979/1994b, 1985; Goffman 1963, 2000). Det kan även vara fråga om en strävan efter att distansera sig från egenskaper och attribut som man inte vill identifieras med (se även Skeggs 2000). Det kan handla om att lära sig prata på ett annat sätt, att bete sig på ett annat sätt, klä sig på ett annat sätt men även att gå i en skola som kategoriseras som ”svensk” och associeras med positiva värden såsom lugn och ro, hög kvalitet på undervisningen och rättvisande betyg. Genomgående framhålls det ”svenska” som något eftersträvansvärt och som normen och detta kan avse både individer platser (se även Lundqvist 2010; Mattson 2001, 2005). Föreställningar om en plats kan bli viktiga delar av individers och grupperns själv- respektive kollektiva identifikation, och för kategoriseringen av andra (Back 1996; Jenkins 2008). Det återspeglas tydligt i intervjuerna att områdena där de skolbytande eleverna bor kommit att betraktas i allt högre grad som ”osvenska” i takt med att allt färre individer med svensk bakgrund bor där (se även Andersson 2001; Kallstenius & Sonmark 2010). En återkommande förhoppning från föräldrarna är att deras barn ska ”komma in i det svenska samhället”. Det ”riktiga” Sverige finns således inte i områdena där de bor, utan någon annanstans (se även Runfors 2003). Sociala och symboliska strukturer definierar och stigmatiserar vissa områden som ”no-go-areas” och vissa skolor som ”no-go-schools” (Gustafson 2006a, b) i relation till områden och skolor som definieras som bra, eller helt enkelt som ”svenska”.

Sociala kategoriseringar och identifikationsprocesser

Uppdelningen mellan ”vi” och ”de andra” är ett frekvent återkommande tema. ”Vi”-gemenskapen kan knytas till olika identitetsordningar som social bakgrund, etnicitet och religiös tillhörighet men även föreställningar kopplade till rum och plats (se även Back 1996; Lundqvist 2010; Mattson 2001; Sernhede 2002). Detta är av central betydelse för dynamiken på skolornas interna relationsarenor och de positioner som de olika aktörerna innehar, samt deras positioneringar i förhållande till varandra. Uppdelningen mellan ”vi” och ”de andra” kan baseras på olika identitetsordningar eller egenskaper beroende på kontext. I en situation kan det vara i vilket område en individ bor som är det avgörande, i en annan religion och i en tredje klädstil.

Skolornas personal identifierar sig i betydande omfattning med en svensk urban medelklass och de talar ofta i termer av ”vi”. Med utgångspunkt i Bourdieus teoretiska perspektiv (se t.ex. Bourdieu 2004; Bourdieu & Wacquant 1992) tolkar jag skolpersonalens erfarenheter, attityder och praktiker mot bakgrund av deras många gånger liknande position i det sociala rummet. Bauman (1990) beskriver hur en ”vi”-gemenskap kännetecknas av en känsla av förtroende, samarbetsvilja och igenkännande. De elever som bor i skolornas närområden kategoriseras i många fall som ”svenska medelklassbarn”

och inkluderas i personalens upplevda ”vi”. Detta manifesteras på ett illustrativt sätt när personalen talar om ”våra egna elever” eller ”våra ungar”, vilket sällan avser samtliga elever på skolan utan just dem som bor i närområdet. De inresande eleverna för med sig ett annat språkbruk, klär sig på ett annorlunda sätt, betar sig på annat sätt och ger uttryck för andra attityder och värderingar. De blir ”de andra”. ”De andra” associeras många gånger med sådant man inte förstår, en grupp man vare sig vill eller kan tillhöra och med något hotfullt (Bauman 1990). Den sociala distans som skolornas personal många gånger upplever i förhållande till eleverna som bor i de socialt utsatta förorterna manifesteras exempelvis på ett slående sätt av beteckningar så som ”eleverna utifrån”, ”invandrareleverna” eller ”förortseleverna”. De fåtal i skolornas personal som själva identifierar sig som ”invandrare”, och/eller som bor i ett socialt utsatt förortsområde, har ofta en annan inställning till dessa kategoriella uppdelningar och tenderar att betona de inresande elevernas sociala bakgrund framför deras utländska bakgrund i diskussioner om elevernas beteenden och attityder. Under fältarbetet blev det tydligt att dessa lärare, eller representanter för andra personalgrupper, sällan inkluderas förbehållslöst i lärarnas ”vi”-gemenskap utan på ett liknande sätt som de inresande eleverna kategoriseras utifrån sin etniska och sociala bakgrund, samt var de bor.

Den ökade sociala och etniska mångfalden upplevs många gånger som problematisk av skolornas personal. Det är i huvudsak två problembilder som utkristalliserar sig i lärarnas berättelser gällande hur mångfalden påverkar skolorna organisatoriskt men även socialt. För det första, de skolbytande elevernas har många gånger bristfälliga kunskaper i svenska vilket försvårar undervisningen. För det andra lyfter personalen fram det förändrade sociala klimatet, de allt mer framträdande elevgrupperingarna samt de motsättningar som förekommer på basis av social bakgrund, etnisk tillhörighet och geografisk hemvist. Personalens förhållningssätt till den ökade mångfalden, och deras hanterande av de problem de upplever, präglas främst av ett fokus på de aspekter av kultur som är synliga (se även Lahdenperä 2004), t.ex. språk-användning och expressiva kulturyttringar som musik, litteratur och olika traditioner (se även Runfors 2003). Normer, värderingar, känslouttryck och upplevs många gånger som svårare att hantera. Skolpersonal som själva har en annan kulturell och/eller social bakgrund ger i allmänhet uttryck för en annan inställning till den ökade mångfalden. De hanterar problem som uppkommer till följd av olika normer och värderingar på ett annat sätt och är även i första rummet dem som blir tillkallade när fysiska konflikter uppstår. En viktig förklaring till detta, som lärarna och personalen tar upp i samband med intervjuer och mer informella samtal, är att de ”förstår var eleverna kommer ifrån” som en följd av att de har liknande erfarenheter.

De skolbytande eleverna beskriver hur bytet till Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan resulterade i en process där de kom att bli medvetna om sig själva på ett nytt sätt och att en ny självbild utvecklades i samspel med den nya sociala kontexten (se även Jenkins 2008; Lundqvist 2010). I en

del fall utmynnade denna process i att de skolbytande eleverna strävade efter att anpassa sig efter hur innerstadseleverna pratar, betar och klär sig. I andra fall utvecklade de en motsatt strategi genom vilken de betonade och lyfte fram att de inte betraktar sig som svenskar och inte heller är intresserade av att bli inkluderade i den nya skolans gemenskap. De definierade sin sociala identitet och positionerade sig i motsättning till det som de associerade med ”svenskhet” genom språkbruk, beteende och klädsel. De elever som bor i skolornas närområden beskriver hur deras skolmiljö har påverkats på ett påtagligt sätt som en följd av det ökade antalet ”elever utifrån”. De faller många gånger in i en jargong liknande den som skolornas personal ger uttryck för och pratar om ”förortselever” och ”invandrarelever” i jämförelse med den ”vi”-gemenskap de själva identifierar sig som en del av.

Elevernas självidentifikationer, kategoriseringar av andra och relationsmönster kännetecknas i mycket hög grad av uppdelningen mellan ”vi” och ”de andra”. Att kategorisera sig själv och andra i dessa termer blir ett sätt att klassificera den sociala verkligheten och positionera sig själv och andra (Bauman 1990; Jenkins 2008). Eleverna kategoriserar och positionerar sig själva och varandra på basis av ålder, kön, social och etnisk bakgrund eller geografisk hemvist (se även Lundqvist 2010). Det kan både handla om att eleverna lyfter fram exempelvis var de bor eller vilken religiös tillhörighet de har för att markera sin grupp tillhörighet och om att de försöker dölja eller förändra aspekter av sin sociala eller etniska bakgrund genom att exempelvis prata eller klä sig på ett annat sätt för att därmed markera vilken kategori de *inte* tillhör (se även Bauman 1990; Goffman 2000; Jenkins 2000, 2008; Skeggs 2000). Det kan exempelvis handla om ”vi från förorten” i förhållande till ”de i innerstaden”, ”vi turkar” i relation till ”de andra” som definierar sig som kurder eller ”vi som är muslimer” i förhållande till ”icke-muslimer”.

De skiljelinjer med sociala, etniska och geografiska förtecken som observerats under fältarbetet återspeglas tydligt i elevernas relationsmönster. Elever som bor i innerstaden och definierar sig, och kategoriseras av andra, som ”svenskar” umgås främst med varandra. Elever som bor i socialt utsatta förorter och definierar sig, och kategoriseras av andra, som ”invandrare” umgås främst med varandra. När eleverna berättar om sin fritid, vad de gör på helgerna och vilka de främst umgås med utanför skolan så framstår denna uppdelning som än mer framträdande. Eleverna umgås i större utsträckning över etniska, sociala och geografiska gränser i skolan. Detta gäller i störst omfattning de yngre eleverna. Det förefaller som att detta kan förklaras dels mot bakgrund av skolpersonalens aktiva ansträngningar för att ”alla ska vara med alla” i de lägre klasserna, dels att dessa skiljelinjer får större betydelse i takt med att eleverna blir äldre och att den sociala och etniska heterogeniteten blir mer påfallande till följd av det ökade inflödet av elever. Grupperingarna blir mer framträdande bland de äldre eleverna där frågan om vem man är, det vill säga självidentifikationen, och känslan av var man hör hemma, men även var man vill höra hemma, i såväl det geografiska som det sociala rummet framstår som mer betydelsefull.

Den dynamik och de spänningar som kännetecknar de interna relations-arenorna på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan är ett resultat av att individer och grupper som befinner sig långt ifrån varandra i det sociala rummet, och som enligt rummets logik därmed även vanligen befinner sig långt ifrån varandra i det geografiska rummet, möts (Bourdieu 1979/1994b; Broady 1991). I detta möte blir sociala, kulturella och symboliska markörer betydelsefulla för att positionera sig själv och varandra på den sociala kartan, för att dra upp och bevara skiljelinjer mellan ”vi” och ”de andra” samt inte minst för att förändra eller bevara sina positioner i det sociala rummet och på utbildningsfältet. I avhandlingen visar jag att en skolas position på utbildningsfältet i stor utsträckning påverkas av omgärdande sociala och symboliska strukturer och diskurser kopplade till dikotomierna ”svenskar” och ”invandrare” respektive ”innerstad” och ”förort”. Sociala och symboliska strukturer kopplade till föreställningar om rum och plats samt ”vi” och ”de andra” påverkar även i hög grad de interna relationerna mellan aktörer på skolorna. Med hjälp av skolvalfriheten förflyttar sig de skolbytande eleverna i det geografiska rummet som en strategi för att förändra, och förbättra, sin position i det sociala rummet. I mötet med den nya skolmiljön blir dessa elever ”de andra” i relation till den svenska medelklassposition som generellt sett förenar skolornas personal samt de elever som bor i skolornas närområden.

Innerstadsföräldrarnas förhållningssätt och praktiker

Som tidigare diskuterats upplever de intervjuade skolledarna att allt fler elever som bor inom Dalaskolans, Erikskolans och Marielundskolans upptagningsområden söker sig till andra skolor. Skolornas register över elever som slutar bekräftar att upplevelsen är reell. Skolledarna och skolpersonalen tolkar situationen å ena sidan som ett uttryck för att föräldrarna i skolornas närområden är ”lättfotade” på skolmarknaden och ”väljer och vrakar” mellan olika alternativ, å den andra sidan som en oönskad konsekvens av det ökade inflödet av elever från de socialt utsatta förorterna. Detta föranledde att studien utvidgades till att inkludera tre skolor som ligger i de förstnämnda skolornas närområden, uppvisar ett betydande inflöde av elever från andra skolors upptagningsområden respektive från andra stadsdelar och därmed konkurrerar om samma elevunderlag. De skolor som ingår i det andra urvalet är friskolorna Bolagsskolan och Carl von Linnés skola samt den kommunala skolan Haga Norra.

Utflödet från Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan och inflödet till Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra kan förklaras mot bakgrund av dels skolornas och dels föräldrarnas positioner på utbildningsfältet. Det framkommer tre huvudsakliga teman i intervjuerna med föräldrarna. För det första en generell skepsis mot kommunala skolor och att friskolor uppfattas som ett bättre alternativ. Många föräldrar menar att friskolor i all-

mänhet håller en bättre kvalitet och en högre utbildningsnivå i jämförelse med kommunala skolor. För det andra ses skolvalet som en viktig del av föräldraskapet och som en självklar del av att vara en ansvarstagande förälder. Detta återspeglas inte minst i att flera av de föräldrar vars barn går på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan i intervjuerna känner sig tvungna att motivera varför de *inte* har valt en annan skola än den närmast liggande kommunala skolan. Dessa två teman är frekvent förekommande i intervjuer med föräldrar vars barn går på Bolagsskolan och Carl von Linnés skola. För det tredje kan elevutflödet förstås mot bakgrund av att utvecklingen på den kommunala skola där barnen tidigare gått upplevs som negativ. Det sista temat var i högst grad framträdande i intervjuer med föräldrar vars barn går på Haga Norra. I detta fall visar det sig att valet att lämna Erikskolan och Marielundskolan först och främst var ett frånväl av den ökade sociala och etniska mångfald som elevinflödet från de socialt utsatta förörterna resulterat i, och de upplevda försämringarna i utbildningssituationen och den sociala miljön på skolorna.

En påtaglig skillnad mellan Dalaskolan, Erikskolan, Marielundskolan och Haga Norra å den ena sidan och Bolagsskolan och Carl von Linnés skola å den andra är förhållningssättet bland föräldrar till social och etnisk mångfald. På de tidigare skolorna kopplas den etniska och sociala mångfalden som följer av ett ökat inflöde från de socialt utsatta förörterna många gånger samman med en orolig social miljö, uppkomsten av elevgrupperingar och en sämre utbildningskvalitet. Intervjuade föräldrar beskriver en oro över att elevinflödet och den ökade mångfalden kan komma att påverka deras barns skolsituation negativt både avseende deras språkanvändning och kunskapsnivå, och det sociala klimatet. Mot bakgrund av detta framstår den mer socialt och etniskt homogena Haga Norra som ett lockande alternativ. På Bolagsskolan och Carl von Linnés skola däremot betraktas den sociala och etniska mångfalden, samt elevunderlagets geografiska spridning, som något positivt och som ett kvitto på skolans goda rykte och utbildningens höga kvalitet. Intervjuade föräldrar beskriver hur det heterogena elevunderlaget berikar deras egna barns skolsituation. Dessa skillnader kan förklaras av att den sociala och etniska mångfalden inte antas och/eller upplevs förändra skolans verksamhet och sociala miljö på ett negativt sätt bland föräldrarna på Bolagsskolan och Carl von Linnés skola som i fallen med Dalaskolan, Erikskolan, Marielundskolan och Haga Norra. De föräldrar och elever som söker sig till de två tidigare skolorna får många gånger kämpa hårt för att deras barn ska få en plats och deras barn är även medvetna om att alla som söker dit inte kommer in. Mot bakgrund av detta anpassar de sig i stor utsträckning till det arbetssätt och den sociala miljö som råder på skolorna. Detta skapar en stark ”vi”-känsla baserad på att de går på en specifik skola snarare än på etnicitet, social bakgrund eller var de bor. En annan betydelsefull aspekt är att det blir en naturlig selektion av elever på skolorna till följd av det kulturella och sociala kapital som många gånger avgör om föräldrar vet om att

skolan finns, tycker att den känns som ett tänkbart alternativ och vet hur de ska göra för att få in sina barn där.

Utbildningsfältets dynamik – rum, plats och klass

Bourdieu's sociologiska perspektiv understryker betydelsen av att anlägga ett relationellt perspektiv (Bourdieu & Wacquant 1992). Med detta avses både relationen mellan samhällseliga strukturer och individer och deras praktiker, och relationerna mellan olika sociala positioner. Dynamiken på utbildningsfältet, och i det sociala rummet, ligger just i relationerna mellan olika aktörers positioner. Analysen visar att utvecklingen som präglar Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan, inflödet från de socialt utsatta förörterna, skolornas interna relationsarenor samt elevutflödet till Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra vare sig kan förklaras enbart utifrån samhällseliga strukturer eller utifrån individuella och institutionella bakgrundsfaktorer. Skolornas situation respektive skolledarnas, lärarnas, föräldrarnas och elevernas erfarenheter, förhållningssätt och praktiker måste förstås mot bakgrund av deras positioner på utbildningsfältet, deras relationer till övriga aktörer samt det rum av möjligheter som omfattar de valmöjligheter och värdehierarkier och som aktörerna inom fältet har att förhålla sig till (Bourdieu 2004; Bourdieu & Wacquant 1992; Broady 1998).

Skolornas positioner avgörs av såväl objektiva faktorer som ekonomi, elevsammansättning, lärarnas kompetens och var skolan ligger som omgivande sociala och symboliska strukturer. I avhandlingen framkommer tydligt att geografiska platser laddas med värden i relation till varandra. Jag vill i detta knyta an till Roger Andersson (2007) som betonar det relationella perspektivets betydelse för att segregation och dess konsekvenser fullt ut ska kunna förstås. Ett bostadsområde betraktas som socialt utsatt eller som välbärgat i relation till andra bostadsområden. En skola associeras med hög eller låg status i relation till andra skolor. Detta är ett uttryck för att existerande sociala skillnader tenderar att återspeglas i det geografiska rummet, något som i sin tur påverkar institutioner, grupper och individer som befinner sig på olika platser. Mot bakgrund av detta uppfattas en skola som bra eller dålig i relation till andra skolor på utbildningsfältet i förhållande dels till en individs habitus, dels en i allmänhet vedertagen bild av vad som kännetecknar en bra utbildning och en bra skolmiljö. Studien visar att Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan känner sig hotade av den ökade konkurrensen på utbildningsfältet, medan Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra gör inte det. Detta kan förklaras mot bakgrund av skolornas positioner på utbildningsfältet.

En förståelse för rektorers, lärares, föräldrars och elevers förhållningssätt till skolvalfrihet och dess konsekvenser på ett liknande sätt måste utgå från deras faktiska och tillskrivna positioner på utbildningsfältet, samt i det sociala och geografiska rummet. Individers attityder och praktiker är en återspeg-

ling av omgivande sociala strukturer som internaliserats i deras habitus, som i sin tur medvetet och omedvetet styr hur de ser på omvärlden och sig själva. Detta medför att individer som lever under skilda sociala villkor tenderar att betrakta omvärlden och olika valmöjligheter och situationer på olika sätt. Mot bakgrund av detta utvecklar individer och grupper olika strategier för att försöka bevara eller förbättra sina positioner på fältet i fråga, och i det sociala rummet. Studien visar hur olika föräldra- och elevgrupper har utvecklat olika utbildningsstrategier och även har olika bilder av vad som är värt att uppnå i förhållande till rummet av möjligheter. För en familj kan exempelvis Marielundskolan betraktas som ett mycket bra alternativ på basis av skolans geografiska läge och elevsammansättning. Skolan ligger i innerstaden och omkring 70 procent av eleverna är ”svenskar”. En annan familj väljer bort Marielundskolan på basis av samma objektiva faktorer. Skolan ligger i stadsdelen Marielund och omkring 30 procent av eleverna är ”invandrare”. Med andra ord, alla skolor uppfattas inte som intressanta av alla familjer och samma skola kan tillskrivas olika värden och förknippas med olika egenskaper av olika grupper i samhället (se även Skawonius 2005).

I Bourdieus teoribildning (1985) avser ”klass” de individer som innehar liknande positioner i det sociala rummet och som en följd av det lever under liknande villkor, uppvisar liknande förhållningssätt och en benägenhet att handla på ett liknande sätt. För Bourdieu var klass således en teoretisk konstruktion som syftade till att förklara olika gruppers praktiker i förhållande till ett visst fält. Mot bakgrund av detta kan föräldrar och elever från de socialt utsatta förorterna och föräldrar och elever som bor i Dalaskolans, Eriksskolans och Marielundskolans närområden generellt sett betraktas som tillhörandes olika klasser. De befinner sig på olika platser i det sociala rummet och har olika förutsättningar på utbildningsfältet. Analysen visar att inflödet av elever till Dalaskolan, Eriksskolan och Marielundskolan från Stockholms socialt utsatta förorter på samma sätt som flödet av elever från skolornas närområden till Bolagsskolan, Carl von Linnés skola och Haga Norra är ett uttryck för ett föräldraengagemang och genomtänkt strategi för att uppnå det bästa möjliga för sina barn. Men, de bägge föräldrakategorierna ser olika möjligheter och tolkar existerande handlingsalternativ på olika sätt (se t.ex. Ball 2006a). I likhet med dessa tankegångar argumenterar Ann Runfors (2008), med hänvisning till Beverly Skeggs (2000, 2004), för att klass är ett uttryck för sociala positioner och relationer, och därmed inte bara ska förstås som ett klassificeringssystem utan också som en bedömningsskala gentemot vilken olika individers och gruppers positioner, val och praktiker värderas. Jag vill åter knyta an till den lärare som i det inledande kapitlet talade om en ”inofficiell gradskala” i förhållande till vilken elever klassificeras och värderas mot bakgrund av om de bor i innerstaden eller i en socialt utsatt förort och om de definieras som ”svenskar” eller som ”invandrare”. Lärarens erfarenhet är att de skolbytande eleverna som kommer från Stockholms socialt utsatta förorter många gånger upplever att de befinner sig långt ner på denna ”gradskala”. Runfors (2008) visar hur en individs position i det geografiska

rummet många gånger betraktas som ett tecken på framgång eller misslyckande i förhållande till det som betraktas som värdefullt och eftersträvansvärt i det svenska samhället. Med andra ord, var du bor eller var du går i skolan säger något om vem du är och din sociala position. Som tidigare diskuterats så kan både en plats och en skola betraktas som ”svensk” eller ”osvensk” vilket återspeglas på de individer som befinner sig där. Att förflytta sig i det geografiska rummet kan därmed vara en strategi för att försöka förbättra sin position i det sociala rummet och förstärka sin position på utbildningsfältet. När elever med olika kapitalinnehav förflyttar sig i det sociala och geografiska rummet förändras dock utbildningsfältets inre struktur, vilket i sin tur påverkar de olika aktörernas positioner och relationer till varandra.

”Blir det någon integration, då?”

I samband med att jag avslutade mitt fältarbete på Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan hade jag avslutande samtal med skolpersonalen i mindre grupper. Vid dessa tillfällen sammanfattade jag vad jag hade gjort, hur det hade gått och redovisade även kortfattat huvudsakliga mönster i det insamlade datamaterialet. Personalen fick möjlighet att kommentera detta samt att ställa frågor. I samband med ett av dessa avslutande samtal dröjde sig en lärare kvar efter det att de andra hade gått. Han tittade länge tyst på mig och frågade sedan: ”Efter att du har varit här nu så länge, vad säger du... Blir det någon integration, då?”. Jag svarade att det beror på vad man avser med integration. Om man menar blandning, så ja. De skolbytande eleverna får träffa fler ”svenskar”, upplever att de lär sig prata ”bättre” svenska och att det mentala avståndet till samhället utanför de socialt utsatta förortsområdena minskar. Samtidigt blir skolan blir mer socialt och etniskt blandad vilket medför att medför att de elever som bor i närområdet får möjlighet att vistas i en mer heterogen skolmiljö. Läraren nickade. Det finns dock andra aspekter av integrationsbegreppets innebörd, fortsatte jag. Integration kan även avse social blandning, gemenskap och en känsla av tillhörighet och avseende det är jag mer tveksam. Läraren nickade igen. Det är nog så, fortsatte jag, att det inte finns ett svar på den frågan. Läraren såg både missnöjd och bekymrad ut.

Med utgångspunkt i detta utdrag ur mina fältanteckningar vill jag avslutningsvis höja blicken från de studerade skolorna och återkoppla till en fråga som fått stort utrymme i både internationell forskning och den svenska kontexten: Leder skolvalfrihet till en ökad segregation? Denna studie indikerar att det inte finns något entydigt svar på frågan huruvida skolvalfriheten leder till en ökad segregation eller om möjligheten för individer att välja skola tvärtom främjar integrationen.

Ett av de främsta argumenten för en ökad skolvalfrihet som fördes fram vid valfrihets- och friskolereformens genomförande var att möjligheten för elever att välja skola kunde motverka boendesegregationens avspiegling i enskilda skolors elevunderlag (se t.ex. Skolverket 1996a). Detta argument-

återkommer även i internationell forskning (se t.ex. Archbald 2004; Tooley 1997; Young & Clinchy 1992). Samtidigt höjdes tidigt varnande röster som menade att en ökad skolvalfrihet riskerade leda till en högre grad av segregation inom skolväsendet, då valmöjligheten främst förväntades nyttjas av redan privilegierade grupper i samhället (se t.ex. ESO 1994; Skolverket 1993, 1996a). Även detta argument återfinns i internationell forskning (se t.ex. Ambler 1994; Ball m.fl. 1996; Gewirtz m.fl. 1993, 1995; Hatcher 1998) och har även fortgående lyfts fram i den svenska kontexten (se t.ex. Skolverket 2003, Gustafsson 2006a). Mot bakgrund av vad som framkommit i denna avhandling vill jag påstå att båda sidor i debatten kan sägas ha en poäng, vilket även avspeglas i de mediarubriker som jag refererade till inledningsvis i kapitlet. Det fria skolvalet leder till en ökad segregation utifrån ett socioekonomiskt, etniskt och prestationsmässigt perspektiv som en följd av att olika grupper i samhället förhåller sig till och använder sig av möjligheten att välja skola på olika sätt. I detta resonemang ligger mina resultat i linje med vad flera nationella och internationella studier påvisar (se t.ex. Ambler 1994; Ball 2005; Ball m.fl. 1996; Bunar 2009; Fiske & Ladd 2003; Gewirtz m.fl. 1993, 1995; Gustafsson 2006a, b; Gustafsson 2006; Harris & Ranson 2005; Hatcher 1998; Kjellman 2001; Reay & Ball 1997; Skawonius 2005; Skolverket 1993, 1996a, 2003). De intervjuer som jag genomfört med föräldrar och elever påvisar dock att möjligheten att välja skola *samtidigt* kan vara ett sätt för enskilda elever att kringgå segregationens negativa konsekvenser. Flera av de områden som kännetecknas av ett omfattande elevutflöde kan definieras som mycket eller till viss del socialt utsatta (USK 2006). Att elever som bor i dessa områden söker sig bort från de lokala skolorna kan tolkas som att de med hjälp av möjligheten att välja skola frikopplar sig från området där de bor. Sett utifrån detta perspektiv kan skolvalfriheten i viss utsträckning motverka boende- och skolsegregationens negativa effekter för enskilda individer (se t.ex. Archbald 2004; Chubb & Moe 1992; Gustafsson 2006; Young & Clinchy 1992).

Analysen indikerar att de elever som söker sig från de socialt utsatta förorternas skolor till skolor som Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan utifrån begreppsdefinitionen ”blandning” kan sägas bli mer integrerade (se även Olsson Hort 1992; Runfors 2003). Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan kan med utgångspunkt i samma definition genom sin ökade heterogenitet antas bli i högre grad integrerade. Fältarbetet visar dock att det inte riktigt är så enkelt att vi mot bakgrund av detta kan dra slutsatsen att skolvalfrihet leder till ökad integration. De skolbytande elevernas och deras föräldrars berättelser vittnar om konsekvenser av en betydande rumslig åtskillnad, samt en social och mental distans mellan ”svenskar” och ”invandrare” som på flera sätt aktualiseras i och med frågan om skolval. Valet av Dalaskolan, Erikskolan och Marielundskolan är för flera av dem ett sätt att försöka överbrygga denna distans. Men det ”annorlundaskap” och utanförskap som många av de skolbytande eleverna upplever i mötet med de tillvalda skolorna omvandlas många gånger uttryck till ett avståndstagande från det som de

betecknar som ”det svenska samhället” och dem som de betecknar som ”svenskar”. Och frågan är vad detta får för konsekvenser på längre sikt, både för deras identifikationsprocesser och för deras känsla av tillhörighet till det svenska samhället. Om hela situationen i Stockholm tas i beaktande kompliceras bilden ytterligare. Vad händer med de socialt utsatta förörternas grundskolor när en betydande andel av elever med etniskt svensk bakgrund respektive med resursstarka föräldrar söker sig därifrån? Hur påverkas eleverna i dessa skolor, deras utbildning och deras bild av samhället? Vad händer med de skolor i Stockholms innerstad dit näst intill uteslutande elever från socioekonomiskt resursstarka familjer bosatta i innerstaden söker sig? Hur påverkas dessa elever, deras utbildning och deras bild av samhället? Detta innebär sammanslaget att valfriheten kan antas resultera i en högre grad av integration för enskilda individer som använder sig av det fria skolvalet som en strategi för att ta sig runt de hinder som boendesegregationen innebär för dem i deras vardag, men att det fria skolvalet riskerar öka segregationen på skolnivå på så vis att resursstarka och studiemotiverade elever söker sig bort från skolor med låg status.

Summary

Focus and aim of the study

An extensive educational reform was carried out in Sweden in the beginning of the 1990s. This reform involved implementing a far reaching policy of freedom of choice, whereby students were given the right to choose and attend schools outside of their local school catchment areas. The reform resulted in a considerable expansion of independent schools in Stockholm and an increased competition between different actors in the field of education. Additionally, the reform caused a significant increase in student mobility between different city districts and between public and independent schools. This study analyzes these developments at three public compulsory inner-city schools in Stockholm: Dala School, Erik's School and Marielund School. Since the year 2000 these schools have experienced a significant inflow and outflow of students. The study also includes one public school and two independent schools that are located in the surrounding areas of the previously mentioned schools, and that are recipients of students who seek to leave those schools: Haga North School, Company School and Carl von Linnés School.

The aim of the thesis is to describe and analyze how school leaders, teachers, parents and students relate to, and in practice make use of and manage, the freedom of choice policy and its consequences. I seek to problematize the freedom of choice policy in relation to the segregated socio-geographical space, and existing social hierarchies in society. The central questions of this thesis are:

- How do the freedom of choice policy and the increased competition affect Dala School, Erik's School and Marielund School and what has the development entailed for the schools' positions in the field of education?
- What are the primary reasons for students from disadvantaged suburban areas wanting to enrol at Dala School, Erik's School and Marielund School?
- What are the relations between different student groups at Dala School, Erik's School and Marielund School?
- How do parents living in the surrounding areas of Dala School, Erik's School and Marielund School relate to the freedom of choice policy and

how can we explain the outflow of students to Haga North School, Company School and Carl von Linnés School?

Theoretical framework

My theoretical point of departure is that an understanding of these processes must take into account societal structures and social positions, as well as individual and institutional factors. This point of departure is based upon the theoretical perspective developed by French sociologist Pierre Bourdieu, who has analyzed the relation between societal structure and individual practice with concepts such as field, capital, habitus, social space and practical sense (see, for example, Bourdieu 1994a, 2004). The study is concerned with the notion of a social space in which actors (individuals and institutions) hold different positions and relate to one another (see, for example, Bourdieu 1977, 1979/1994b, 1994a; Bourdieu & Wacquant 1996; Broady 1991). The social space is a relational model that distinguishes social differences (Bourdieu 1979/1994b). In other words, it concerns a map where actors hold different positions in relation to one another. The position of the actors is determined by their access to resources in the form of economic, cultural, social and symbolic capital (see, for example, Bourdieu 1977, 1986, 1990, 1994a, b). This concerns, for example, money, education, language knowledge, social networks and symbolic resources of different kinds. Actors located far from one another on this social map are most likely also located far from one another geographically.

There exist several different social fields in society. For instance, the field of politics, the field of culture and the field of education. A field can be described as a network of relations between different positions held by actors who compete over something of mutual interest, i.e. a field of specific capital (Bourdieu 2004; Bourdieu & Wacquant 1992). A field is also constituted by a "space of possibilities", that include all the choices and value hierarchies within the specific field which the actors relate to. An actor's position in the field is a result of the field's internal structure and dynamic, as well as the actor's habitus, social, economic, cultural and symbolic capital resources. It is this position that governs the actor's interests, beliefs, motivations and practices (Bourdieu 2004). There is a close connection between capital, habitus and practice. The forms of capital surrounding an individual are translated into embodied and mental dispositions, i.e. habitus. Habitus influences the individual not only on a conscious level, but also unconsciously (Wacquant 1996). With habitus as the point of the departure, an individual develops a kind of practical sense in relation to the space of possibilities in which they find themselves. The concept of practical sense denotes the logic behind the individual's way of behaving (Bourdieu 2004).

Central actors in the field of education are education politicians, civil servants, schools, school leaders, teachers, parents and students. The focus of

this study is the actors' relations to one another as well as their quest for educational capital, i.e. those resources recognized as valuable and desirable by the actors. For example, educational capital can be measured at the individual level by grades and highest level of educational completion, and at the institutional level by the share of students who pass all subjects and the school's average grading. Educational capital is also reflected in the extent of recognition by other actors and the general reputation within the field of education. This thesis shows that recognition and reputation, connected to educational capital, do not necessarily need to concern things to do with the education or qualifications of the teachers, the results of the students, or the development of particular school profiles. Educational capital can also refer to the concern by parents and students to choose the *right* school, or for a school to attract a certain *kind* of students and to be located in the *right* place. This indicates the importance of symbolic forms of capital associated with space, place and different social categories. The analysis shows that difference places and social categories are classified and valued against the backdrop of attributed properties and symbolic values (see also Goffman 1963; Jenkins 2008).

Methodological considerations and data collection

The thesis is based on ethnographic fieldwork. Ethnography makes it possible to gain first-hand knowledge of the social environment and individuals studied (Alvesson & Sköldbberg 2008; Angrosino 2007). By being in the studied environment over a long period of time I developed closeness to, and an understanding of, the reality of my research subjects. I have used Martyn Hammersley's approach to ethnographic research (1998; see also Hammersley & Atkinson 1983). I began the fieldwork with a broad focus, which was then narrowed and sharpened as my knowledge of the social environment developed. During the research I have used statistical data as well as interviews, participant observation and various documents. Whereas interviews, field studies and different forms of text analyses can give a deeper insight into why individuals or groups behave as they do, how they experience different situations, and how this is expressed in their practices, statistics can help us identify and make visible patterns and changes between groups in society, over time. Consequently, my starting point is that different methods can help us to answer different kinds of research questions, and give us different kinds of knowledge (see, for example, Bourdieu & Wacquant 1992; Hammersley 1996; Layder 1998; Salner 1993; Tashakkori & Teddlie 1998). My primary methods of data collection during the research have been participant observation, interviews and focus group discussions.

I was present at Dala School, Erik School and Marielund School for one school year. My fieldwork included altogether 150 school days. I was present in the classrooms, on breaks, in the food hall, during sport lessons and

study trips. This was alternated with time spent with teachers during their lesson preparation, between lessons, in the staff room, when they had playground duty, at staff meetings, at teacher conferences, study days and during meetings with parents. Through my presence at the school I was able to form a clear picture of the atmosphere, how people related to one another and how they positioned themselves etc. This gave me first-hand experience of issues that teachers and students then spoke of and related to in interviews and more informal discussions. Through interviews I have been able to take part in individuals' experiences, opinions and feelings, as well as their way of relating to things I had observed. I undertook eight focus groups with ninth grade students as well as 140 interviews with civil servants, school leaders, teachers and other school staff, parents and students. During the fieldwork I also had access to the schools' documents, including operational strategies, reports, informative material, inspection reports and various forms of evaluations, class lists, and register reports on native-languages, participation in lessons for Swedish as a second language etc.

Empirical findings and conclusions

The position of multicultural inner-city schools

The situation of Dala School, Erik's School and Marielund School changed significantly during the years of the early 2000's. During this time period the share of independent schools increased dramatically and more and more public schools developed special profiles. This led to increased competition. Those parents living in the schools' neighbourhoods are generally positive in regard to the freedom of choice policy. They describe how they read about different school alternatives, place their children in queues for those schools that seem the most interesting, and then make their decision. They also describe how they change school if they are dissatisfied with the way the school is run. In other words, the parents hold a strong position in the field of education and have the necessary resources in order to make the most of the available options and possibilities (see also Ball 2006a; Ball et al 1996; Gewirtz et al 1993, 1995). The increase in competition has a significant impact on the schools. Dala School, Erik's School and Marielund School can no longer count on local students in their catchment area necessarily coming to their school. The schools' strategy has been to invest in more active marketing in order to "recruit" students from other city districts. Dala School has also developed different profiles in order to attract different students to the school. During the last few years the schools have experienced a significant change regarding the student population as a result of an inflow of students from other parts of Stockholm. It is primarily the increase

in students from socially disadvantaged suburban areas that is seen to have affected the schools.

School leaders experience in many cases that it is not the school's educational activities *per se* that are valued by parents and students, but symbolic values, such as the location of the school, the reputation of the school, as well as the social and ethnic composition of the student population (see also Bunar 2001, 2009; Lunneblad & Asplund Carlsson 2009). Attending an inner-city school is connected to positive associations and characteristics, such as a positive social climate, good study results, and a favourable student composition. Similarly, "suburban schools" or "immigrant schools" are associated with negative characteristics (see also Bunar 2001). The schools' position in geographical and social space can therefore constitute a kind of symbolic capital. Against this backdrop Dala School, Erik's School and Marielund School have a stronger position on the school market and on the field of education compared to schools located in socially disadvantaged areas. The schools are located in areas with higher status and are affiliated with positive associations and values. At the same time, and as a result of the same logic, the schools have an outflow of students. This concerns students that live within the schools' catchment areas, but who seek to attend independent schools or other public schools in the inner-city that are associated with a higher status. The inflow of students can be explained by the schools' higher status as "inner-city schools" or "Swedish schools", as well as the good quality education. The outflow of students can be explained by inner-city parents and students seeking to attend schools with stronger positions on the field of education and higher social status. The school leaders do not interpret the outflow of students as a consequence of poor quality of education. The inflow of students is interpreted as a confirmation that the quality is indeed good. The student mobility is interpreted as an expression of educational strategies developed by different parental groups in relation to prevailing segregation, the freedom of choice policy and the internal tensions between different actors and symbolic values within the field of education.

Changing to an inner-city school

The students and parents give similar explanations as to why they chose to change to an inner city school. The suburban neighbourhoods from which the students come were generally built during the 1960s and 1970s and have become progressively more densely populated by immigrants as a result of the majority population's movement away as the share of immigrants has increased (see also Andersson 2001). A significant share of the population finds themselves in a socially disadvantaged position and has a low level of education and is low-income earners or unemployed. Early on these neighborhoods came to be associated with social problems and are generally thought of as having a poor reputation (Bunar 2004). They are territorially stigmatized and are commonly assigned negative descriptions and characteris-

tics (see also Bourdieu et al. 1999; Bunar 2001; Sernhede 2002; Wacquant 1996). These assigned characteristics do not necessarily reflect actual conditions, but can nevertheless have real consequences for peoples' attitudes and actions when those conditions are *experienced* as real (see Fairclough 1995b; Goldberg 1993; Jenkins 2008; Molina 1997; Runfors 2003).

The stories told by the student and parent informants revolve around a desire for another social environment where there are "more Swedes". This proves to be a combination of a collection of factors that can be traced to social background, ethnicity, immigrant status and more symbolic values such as "Swedishness" (see also Mattson 2001, 2005). A recurring theme is the importance of how one speaks: language is considered a social marker and a basis for categorization (Bourdieu 1991; Jonsson 2007). There is a belief that students learn "incorrect" Swedish in their suburban neighbourhoods. The change to an inner-city school is considered an opportunity in order to learn "better" or, as many say "correct", Swedish. Other themes brought up by students and parents include a change of social environment, quality of education, and the level of knowledge. Dala School, Erik's School and Marielund School are generally associated with a higher quality of education, higher demands on student performance as well as better conditions for higher student achievement because of the harmonious working environment. The expectations of students who change to inner-city schools and their parents are often met. However, the transfer often means that students develop an increased awareness of the negative views and prejudices held by the surrounding society in regard to the neighbourhoods where they reside. In many cases students are forced to re-evaluate themselves. In the new social context they appear as different in comparison to the "inner-city students" and are considered as belonging to a group of students in need of extra support. The change of school thus involves a journey between different social contexts. The students' social positions are experienced differently and attributed different values in their own neighbourhoods in comparison to the inner-city. Parents of students who have changed schools also experience practical and emotional difficulties in meeting the new school environment. The difficulties often concern financial difficulties and time restraints, as well as their own position in the social space and a feeling of "not fitting in".

The analyses shows that the decision to change to an inner-city school can be seen as a strategy for liberating oneself from the territorial stigma associated with living in socially disadvantaged suburbs as well as the negative representations that follow with the categorization "immigrant". This strategy is about trying to hide or change the cause of the stigma, or at least control the characteristics or social markers that reveal the individual's position in the social space (Bourdieu 1979/1994b, 1985; Goffman 1963, 2000). The issue can even concern the quest to distance oneself from characteristics and attributes one does not wish to be identified with (compare with Skeggs 2000). This may involve learning to speak in another way, act in another way, dress in another way and even go to a school that is considered "Swed-

ish” and associated with positive values such as a harmonious study environment, high quality education and good grades. Pervading this is the sense of ”Swedish” as something desirable and the norm, which may concern both people and places (see also Lundqvist 2010; Mattson 2001, 2005). Beliefs about a place can become an important part of the identification process for both the individual and group, and for the categorization of others (Back 1996; Jenkins 2008). It is clearly reflected in the interviews that the neighbourhoods of those students who have changed schools are considered less and less ”Swedish” as less and less ethnic Swedes live there (see also Andersson 2001; Kallstenius & Sonmark 2010). One common hope of parents is that their children will ”become a part of Swedish society”. The ”real” Sweden is thus not in their neighbourhoods, but somewhere else (see also Runfors 2003). The social and symbolic structures define and stigmatize particular neighbourhoods as ”no-go-areas” and particular schools as ”no-go-schools” (Gustafson 2006a, b) in relation to neighbourhoods and schools that are defined as good, or quite simply as ”Swedish”.

Social categorization and processes of identification

The distinction between ”us” and ”them” is a common one. The ”we” collective can be associated with social background, ethnic and religious belonging and also beliefs about space and place (see also Back 1996; Lundqvist 2010; Mattson 2001; Sernhede 2002). This is of central importance for the dynamic in the schools’ internal relations arena and those positions different actors hold, as well as their positioning in relation to one another. The distinction between ”us” and ”them” can be based on different identity regimes or characteristics, depending upon the context. In one situation it might be an individual’s home neighbourhood that is decisive, in another religion, and in another clothing style

With Bourdieu’s habitus theory (see, for example, 1993, 1999) as a point of departure, I interpret the experiences, attitudes and practices of the school staff in relation to their often similar positions in the social space. A significant share of the staff at Dala School, Erik’s School and Marielund School identify as urban Swedish middle class. Bauman (1990) describes how the concept of ”us” is characterized by a sense of trust, cooperation and recognition. Those students who live in the vicinity of the inner-city schools are often categorized as ”Swedish middle class children” and are included in the staff’s sense of ”us”. This is manifested quite illustratively when staff members talk about ”our own students”, or ”our kids”, which seldom concerns all students at the school, but rather those that live in the surrounding area of the school. Commuting students come with another language, dress differently, act differently, and express other attitudes and values. They become ”the other”. ”The other” is in many cases associated with things one does not understand, with a group one does not and cannot belong to, and with something threatening (Bauman 1990). The social distance experienced by the

school staff is in many instances manifested through striking terms such as "students from outside", "immigrant students", or "suburban students". The few school staff members that do identify as "immigrants", and or who live in a socially disadvantaged suburban areas, often have another attitude to these categorical distinctions. They tend to stress the commuting students' social background over their ethnicity in discussions about the students' behaviour and attitudes. During the fieldwork it became obvious that these members of staff were seldom included unreservedly in the category of "us" but, similarly to the commuting students, were categorized on the basis of their ethnic and social background, and where they lived.

In many instances, the increase in social and ethnic diversity is experienced as something problematic. Two particular "problems" appear in the narratives of the teachers. First, the poor Swedish language skills of the commuting students, which are often interpreted as a poor competence in "Swedishness" (see also Runfors 2003). Second, the teachers highlight the changing social climate, the dividing up by students in different groups as well as the antagonisms that erupt due to social background, ethnic background and geographical residence. The staff's approach to the increased diversity, and their management of the problems they experience, is primarily focused on those aspects of cultural difference that are visible (see even Lahdenperä 2004), for example, language use and cultural expressions such as music, literature and different traditions (see also Runfors 2003). Norms, values, and emotional expressions are in many instances more difficult to manage. Staff members with another cultural or social background often express a different attitude towards the increased diversity. They manage problems that arise due to different norms and values in another way and are also often those who are primarily asked to deal with physical conflicts when they arise. One important reason for this, which teachers and other staff members mention in interviews and informal discussions, is that teachers with another background "understand where the students are coming from" because they have similar experiences.

The students' self-identification, categorizing of others, and relationship patterns are to a large extent characterized by the distinction between "us" and "them. To categorize oneself and others in these terms is a way of classifying social reality and positioning oneself and others (Bauman 1990; Jenkins 2008). Students categorize and position themselves and others on the basis of age, gender, social and ethnic background or geographical residence (see also Lundqvist 2010). This can involve students highlighting examples of where they live or to what religion they belong in order to mark their collective belonging. It can also involve students hiding or changing aspects of their social or ethnic background by speaking or dressing different in order to mark that they do *not* belong to a certain category (compare with Bauman 1990; Goffman 2000; Jenkins 2000, 2008; Skeggs 2000). For example, students may speak in terms of "us from the suburbs" in contrast to "those in

the inner-city”, or ”us Turks”, in relation to ”the others” who define themselves as Kurds or ”us Muslims” in relation to ”non-Muslims”.

Commuting students describe how the change to Dala School, Erik’s School and Marielund School resulted in a process whereby they became aware of themselves in a new way: a new sense of self developed in interaction with the new social context (see also Jenkins 2008; Lundqvist 2010). In some cases this process resulted in attempts by the new students to adapt to the same way of speaking, acting and dressing as the inner-city students. In other cases the new students developed a contrasting strategy by stressing and highlighting the fact that they did not consider themselves ”Swedes” and nor were they interested in joining the new school’s community. They positioned themselves and defined their social identity in contrast to those things associated with ”Swedishness” through language, behaviour and clothing. Inner-city students describe how their school environment has been significantly influenced as a result of the increased share of “students from outside”. In many cases inner-city students use the same kind of lingo as school staff in describing ”suburban students” and ”immigrant students” in comparison to the collective ”we” they themselves identify with.

The divides with social, ethnic and geographical overtones observed during the fieldwork are clearly reflected in the students’ relationship patterns. Students living in the inner-city who identify – and are categorized by others – as ”Swedes” primarily socialize with one another. Students living in socially disadvantaged suburbs and who identify – and are categorized by others – as ”immigrants” primarily socialize with one another. When students describe their free time, what they do on weekends, and with whom they primarily socialize outside of school, this division becomes even more apparent. In school, students socialize over ethnic, social and geographical boundaries to some extent. This primarily concerns younger students. It seems that this can partly be explained by the active efforts of school staff to encourage ”everyone to play with everyone” in the lower classes, and partly because these boundaries are attributed more significance as students become older and the social and ethnic heterogeneity becomes more striking because of the increasing inflow of students. Groupings of students become more prominent among older students as questions concerning self identification and a sense of belonging, and where one wants to belong, becomes more important.

The analysis shows that the dynamics and tensions that characterize the internal relationship arenas at Dala School, Erik’s School and Marielund School are a result of the meeting of individuals and groups who are at both a great geographical distance, and social distance, from one another. In this meeting, social, cultural and symbolic markers become important in order to position oneself and others on the social map, in order to make distinctions between ”us” and ”them”, and not least in order to change or protect one’s positions in the social space and in the field of education. The freedom of choice policy gives students the opportunity to move within the geographical

space in order to change and improve their position in the social space. In this meeting with the new school environment these students become "the other" in relation to the Swedish middle class position that is generally seen to unite the school staff as well as the local students living in the vicinity of the school.

The outflow from the culturally diverse inner-city schools

More and more students living within the catchment areas of Dala School, Erik's School and Marielund School are changing to other schools. On the one hand, school leaders and staff interpret the situation as an expression of local parents actively exercising their right to "pick and choose" different alternatives. On the other hand, they also interpret it as a consequence of the increase in students from socially disadvantaged suburbs. Interviews with inner-city parents highlight three main themes. First, a general scepticism towards public schools. Many parents mean that independent schools are generally of a higher quality and provide a better education in comparison to municipal schools. Second, making decisions about schooling is considered an important part of being a responsible parent. This is reflected not least by the fact that parents of local children attending Dala School, Erik's School and Marielund School felt forced to justify in interviews why they had *not* chosen a different school. These two themes are common in interviews with parents with children at Company School and Carl von Linnés School. Third, the outflow of students can be understood in relation to the belief that the public school where the students previously attended had experienced a negative development. The latter theme was very much present in interviews with parents of children at Haga North School. In this case, the choice to leave Erik's School or Marielund School was primarily a choice to escape the increased social and ethnic diversity caused by the student inflow from socially disadvantaged suburbs, and the experienced deterioration of education standards and the social environment at the schools.

There is an obvious difference in how parents from different schools relate to social and ethnic diversity. At Dala School, Erik's School, Marielund School and Haga North School ethnic and social diversity connected to an increased inflow of students from socially disadvantaged suburbs is in many cases seen to be related a turbulent social environment, the emergence of student groupings and an inferior quality of education. Parents interviewed describe their concern that the inflow of students and the increased diversity might negatively impact upon their children's schooling situation and the social environment as well as their language use and knowledge level. Against this background, the socially and ethnically homogenous Haga North School appears as an attractive alternative. At Company School and Carl von Linnés School, however, social and ethnic diversity, and the geographic distribution of the students, is considered positive and as a proof of the schools' good reputation and high quality of education. Parents inter-

viewed describe how the heterogeneous student population enriches their own children's' school situation. My analysis is that these differences can be explained because parents of children at Company School and Carl von Linnés School do not experience social and ethnic diversity as having a negative effect on the schools' educational activities or social environment. Those parents and children seeking to enrol at these schools must in many cases struggle to get a place and the children are also aware that not all applicants are granted enrolment. Because of this, they adapt to a large extent to the prevailing working routines and social environment at the schools. This creates a strong sense of "us" based on the particular school rather than ethnicity, social background or place of residence. Another important aspect is the selection of students who apply and are accepted to these schools. In most cases, a certain level of cultural and social capital is a pre-condition in order for parents to know about the schools' existence, consider it a good alternative and to know which steps to take in order to enrol their children.

The dynamics in the field of education - space, place and class

The situation of the schools must be understood in the context of their position in the field of education. The schools' positions are defined both by objective factors such as finances, student populations, teaching competencies and geographic location, and social and symbolic structures. In the thesis it becomes apparent that geographical places are associated with values in relation to one another. A neighbourhood is considered socially disadvantaged or better-off in relation to other neighbourhoods. This is a manifestation of the fact that the geographical space often reflects social differences, which in turn influences institutions, groups and individuals in different places. In this context, a school may be considered good or bad in relation to other schools in the field of education, partly in relation to individuals' habitus, partly in relation to a general image of what constitutes a good education and a good school environment. The study shows that Dala School, Erik's School and Marielund School feel threatened by the increased competition on the school market, while Company School, Carl von Linnés School and Haga North School do not. This can be explained by the schools' positions in the field of education. An understanding of school leaders', teachers', parents' and students' ways of relating to the freedom of choice policy and its consequences must originate from their actual and ascribed positions in the education field, as well as the social and geographical space. The practices and attitudes of individuals reflect the surrounding social structures internalized in their habitus, which in turn consciously and unconsciously govern how they see the world and themselves in it. This leads to those indi-

viduals living under different social conditions tending to see the world and the various possibilities available in different ways.

Individuals and groups develop different strategies in order to try to preserve or improve their situations in the field, and in the social space. The study shows how different parent and student groups have developed different educational strategies, as well as different images of what constitute valuable goals, in relation to the space of possibilities. For instance, for one family, Marielund School might be considered an excellent alternative on the basis of the school's geographical location and student population. The school is situated in the inner-city and around 70 percent of the students are "Swedes". However, another family might disregard Marielund School on the basis of the same objective factors. The school is situated in the city district of Marielund and around 30 percent of the students are "immigrants". In other words, not all schools are considered attractive by all families and the same school may be attributed different values and associated with different characteristics by different groups in society (see also Skawonius 2005). In Bourdieu's (1985) theory "class" concerns those individuals who hold similar positions in the social space and who as a result live under similar conditions, display similar approaches and behavioural inclinations. In this context, parents and students from socially disadvantaged suburbs and parents and students living in the surrounding areas of Dala School, Erik's School and Marielund School are considered to belong to different classes. The analysis shows that the choice of school for both categories of parents is an expression of parental engagement and a strategy in order to achieve the best possible outcome for their children. However, in the context of habitus and social positions, the parents see different possibilities and interpret existing options in different ways (see also Ball 2006a; Ball et al 1995, 1996; Ball & Vincent 1998).

Does the freedom of choice policy lead to increased segregation or integration?

In conclusion, I want discuss a question that has received considerable attention in both international research and the Swedish context: Does the freedom of choice policy lead to increased segregation or integration? This study indicates that there is no definitive answer as to whether the freedom of choice policy leads to an increased segregation or if the possibility for individuals to choose school actually achieves result in increased integration. One of the main arguments for an increased freedom regarding choice of school propagated during the implementation of the reform was that the possibility for students to choose school could counteract the geographical segregation that was reflected in the student populations of schools (see, for example, Skolverket 1996a). This argument is common also in international research

(see, for example, Archbald 2004; Tooley 1997; Young & Clinchy 1992). At the same time, some voices warned early on that an increased freedom in the choice of school risked causing a higher rate of segregation within the school system, because the possibility to choose was likely to be exercised by already privileged groups in society (see for example ESO 1994; Skolverket 1993, 1996a). This argument too is found in international research (see, for example, Ambler 1994; Ball et al. 1996; Gewirtz et al 1993, 1995; Hatcher 1998). In the context of the findings of this thesis I contend that both sides of the debate have a point. The freedom of choice policy has led to an increased segregation due to the fact that different groups in society make use of the possibility to choose in different ways. However, the interviews I have undertaken with parents and students demonstrate that the possibility to choose school can also simultaneously be a way for individual students to escape the negative consequences of residential and school segregation. Several of those areas characterized by extensive outflows of students can be defined as social disadvantaged areas (USK 2006). That students seek to attend schools in other districts can be interpreted as that they use the opportunity to choose a school as a way of distancing themselves from their local neighbourhood. From this perspective, the freedom of choice policy can to a *certain* extent combat the negative impacts of residential and school segregation on individuals (see, for example, Archbald 2004; Chubb & Moe 1992; Gustafsson 2006; Young & Clinchy 1992).

The analysis indicates that those students looking to leave their local schools in socially disadvantaged areas in favour of schools such as Dala School, Erik's School and Marielund School can be seen to be more integrated in accordance with the concept of "mixture" (see Olsson Hort 1992; Runfors 2003). Using this concept of "mixture" Dala School, Erik's School and Marielund School can also, through their increased heterogeneity, be defined as more highly integrated. However, the fieldwork demonstrates that it is not quite so simple to draw the conclusion that the freedom of choice policy necessarily leads to increased integration. The narratives of those parents and students who choose to change to inner-city schools give testimony to the consequences of a significant spatial distinction, as well as a social and mental distance between "Swedes" and "immigrants". For several of them, the choice of Dala School, Erik's School and Marielund School is a way to try and bridge this distance. But the sense of being different and "othered" experienced by many of the commuting students is in many cases translated into a distancing from both that which represents "the Swedish society" and those who represent "Swedes" (see also Runfors 2003). The question is what consequences this has for the long-term, both in terms of their identification processes and for their sense of belonging to Swedish society. The picture becomes even more complicated if we take into account the entire city of Stockholm. What happens with the compulsory schools located in socially disadvantaged suburbs when a significant share of the students with ethnic Swedish background and resourceful parents look for a

way out of those schools? How does this affect the students of these schools, their education and their understanding of society? What happens with those schools in Stockholm's inner-city where the student population is almost exclusively made up of students with resourceful families living in the inner city? How does this affect the students of these schools, their education and their understanding of society? This means that the freedom of choice policy can presumably result in a higher degree of integration for those individuals who use the system strategically in order to avoid those everyday obstacles inherent in residential segregation, but it also simultaneously risks increasing segregation at the level of the schools and in society at large.

Källförteckning

Litteratur:

- Ahlin, Å. & Mörk, E. (2005): *Vad hände med resurserna när den svenska skolan decentraliserades?*, Rapport 2005:1, Uppsala: IFAU
- Ainsworth, J. W. (2002): "Why does it take a village? The mediation of neighbourhood effects on educational achievement", i *Social Forces*, vol 81, nr 1, s. 117-152
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000): *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*, Lund: Studentlitteratur
- Ambjörnsson, F. (2004): *I en klass för sig*, Stockholm: Ordfront
- Ambler, R. (1994): "Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe", *Journal of Policy Analysis and Management*, vol 13, nr 3, s. 454-476
- Andersson, E. & Subramanian, S. V. (2006): "Exploration of neighbourhood and educational outcomes for young Swedes", i *Urban Studies*, vol 43, nr 11, s. 2013 – 2025.
- Andersson, R. (2000): Etnisk och socioekonomisk segregation i Sverige 1990-1998, i Fritzell, J. (red): SOU 2000:37. *Välfärdens förutsättningar. Arbetsmarknad, demografi och segregation*, Stockholm: Fritzes
- Andersson, R. (2001): "Skapandet av svenskglea bostadsområden", i Magnusson, L. (red.): *Den delade staden. Segregation och etnicitet i stadsbygden*, Umeå: Boréa
- Andersson, R. (2003): *Göteborgs-Posten*, 20030311
- Andersson, R. (2008): "Boendesegregation och grannskapseffekter", i Graninger, G. & Knuthammar, C. (red.): *Samhällsbyggande och segregation. Frågor om assimilation, mångfald och boende*, Linköping University Interdisciplinary Studies No. 9, Linköping: Linköping University
- Andersson, Å. (2003): *Inte samma lika. Identifikation hos tonårsflickor i en multi-etnisk stadsdel*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag symposion

- Angrist, J., Bettinger, E., Bloom, E., King, E. & Kremer, M. (2002): "Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment", *The American Economic Review*, vol 92, nr 5, s. 1535 - 1558
- Angrosino, M. (2007): *Doing Ethnographic and Observational Research*, The SAGE Qualitative Research Kit, Los Angeles: Sage publications
- Aretun, Å. (2007): *Barns "växa vilt" och vuxnas vilja att forma. Formell och informell socialisation i en muslimsk friskola*, Tema Barn, Institutionen för Tema, Linköping: Linköpings universitet
- Archbald, D. A. (2004): "School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study", *Sociology of Education*, vol 77, nr 4, s. 283-310
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005): "Scoping studies: towards a methodological framework", *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 1, s. 19 - 32
- Aspers, P. (2007): *Etografiska metoder*, Malmö: Liber
- Atkinson, P. (1992): "The Ethnography of a Medical Setting: Reading, Writing and Rhetoric", i *Qualitative Health Research*, 2,4, s. 451 -474
- Back, L. (1996): *New Ethnicities and Urban Cultures. Racisms and Multiculture in Young Lives*, London: UCL Press
- Ball, S. J., (1993): "Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA", *British Journal of Education*, 14, s. 3-19
- Ball, S. J., (2006a): *Education Policy and Social Class – The selected works of Stephen J. Ball*, London/New York: Routledge
- Ball, S. J., (2006b): "What is policy? Texts, trajectories, and toolboxes", i *Education Policy and Social Class – The selected works of Stephen J. Ball*, London/New York: Routledge.
- Ball, S., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1995): "Circuits of Schooling – A sociological exploration in social class contexts", *The Sociological Review*, 43 (1): s. 52-78
- Ball, S., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996): "School choice, social class and the realisation of social advantage in education", *Journal of Education Policy*, 11, s. 75-88
- Ball, S. & Gewirtz, S. (1997): "Is research possible? A rejoinder to Tooley's 'On School Choice and Social Class'", *British Journal of Sociology of Education*, vol 18, nr 4
- Ball, S. & Vincent, C. (1998): "I heard it on the grapevine" – "Hot" knowledge and school choice, i *British Journal of Sociology of Education*, 19(3): 377-400
- Ballantine, J. H. (1993): *The sociology of education: a systematic analysis*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Barbour, R. (2007): *Doing Focus Groups*, London: Sage publications

- Bauman, Z. (1990): *Att tänka sociologiskt*, Göteborg: Bokförlaget Korpen
- Berglund, J. (2007): "Muslimska friskolor i Norden", i Berglund, J. & Larsson, G. (red): *Religiösa friskolor i Sverige. Historiska och nutida perspektiv*, Lund: Studentlitteratur
- Bergström, F. & Sandström, M. (2001): *Konkurrens bildar skola – En ESO-rapport om friskolornas betydelse för de kommunala skolorna*, DS 2001:12, Finansdepartementet
- Bettinger, E. (1999): *The Effects of Charter Schools on Charter Students and Public Schools*, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Occasional Paper nr 4, New York: Columbia University
- Billingsley, K. L. (red) (1994): *Voices on choice: The education reform debate*, San Francisco: Pacific Institute for Public Policy
- Björklund, A., Edin, P-A., Fredriksson, P. & Krueger, A.B. (2003): *Den svenska skolan – effektiv och jämlik?*, Stockholm: SNS Förlag
- Björklund, A., Edin, P-A., Fredriksson, P. & Krueger, A.B. (2004): *Education, equality and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*, Report 2004:1, Uppsala: IFAU
- Blank, R. K., Levine, R. E. & Steel, L. (1996): "After 15 years: Magnet schools in urban education, i Fuller, B. & Elomore, R. F. (red): *Who Chooses? Who Loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice*, New York, Teachers College Press
- Borevi, K. (2002): *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*, Uppsala: Uppsala universitet
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a theory of practice*, Cambridge: Cambridge University Press
- Bourdieu, P. (1979): *Distinction – A Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge
- Bourdieu, P. (1985): "The Social Space and the Genesis of Groups", i *Theory and Society*, vol 14, s. 23-44
- Bourdieu, P. (1986): "The forms of capital", i Richardsson J. E. (red): *Handbook of theory of research for the sociology of education*, New York: Greenwood Press, s. 241-258
- Bourdieu, P (1990a): *In other words: essays towards a reflexive sociology*, London: Polity Press
- Bourdieu, P. (1990b): *The logic of practice*, Cambridge: Polity
- Bourdieu, P. (1991): *Language and symbolic power*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press

- Bourdieu, P. (1994a): *Kultursociologiska texter*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag
- Bourdieu, P. (1994b): "Distinktionen", i Bourdieu, P. *Kultursociologiska texter*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag, s. 245 - 310
- Bourdieu, P. m.fl. (1999): *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, Cambridge: Polity
- Bourdieu, P. (2000): *Konstens regler - Det litterära fältets uppkomst och struktur*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag
- Bourdieu, P. (2004): *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsfilosofi*, Göteborg: Daidalos
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1979): "Changes in social structure and changes in the demand for education", i *Information Sur Les Sciences Sociales XII*, 5 October, s. 61-113
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1964): *The Inheritors – French students and their relation to culture*, Chicago/London: The University of Chicago Press
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1977): *Reproduction in Education, Society and culture*, London: Sage Publications
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press
- Bowe, R., Ball, S. & Gewirtz, S. (1994): "'Parental choice', consumption and social theory: the operation of micro-markets in education", *British Journal of Educational Studies*, 42, s. 38-52
- Broadly, D. (red) (1985): *Kultur och utbildning – Om Pierre Bourdieus sociologi*, Stockholm: Liber
- Broadly, D. (1991): *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, Stockholm: HLS Förlag
- Broadly, D. (1998): *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, Skeptron Occasional Papers nr 1, Uppsala: Uppsala universitet
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Aber, L. (1997): *Context and consequences for children*, New York: Russel Sage Foundation
- Brune, Y. (1998): *Mörk magi i vita medier: Svensk nyhetsjournalistik om invandrade, flyktingar och rasism*, Stockholm: Carlssons
- Bryman, A. (2002): *Samhällsvetenskapliga metoder*, Malmö: Liber
- Bunar, N. (2001): *Skolan mitt i förorten – Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

- Bunar, N. (2004): *Komplement eller konkurrent. Fristående skolor i ett integrationsperspektiv*, Rapport Integration 2003, Norrköping: Integrationsverket
- Bunar, N. (2009): *När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*, Lund: Studentlitteratur
- Bunar, N. (2010): "The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden", i *Journal of School Choice*, 4: 1, s 47 - 73
- Bunar, N & Kallstenius, J. (2006): "*I min gamla skola lärde jag mig fel svenska*" – en studie om skolvalfriheten i det polariserade urbana rummet", Rapport Integration 2005 – Bilaga, Norrköping: Integrationsverket
- Bunar, N & Kallstenius, J. (2007): *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*, Stockholm: Utbildningsförvaltningen
- Bunar, N & Kallstenius, J. (2008): *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*, andra upplagan, Stockholm: Utbildningsförvaltningen
- Burgess, S., McConnell, B., Propper, C. & Wilson, D. (2004): *Sorting and Choice in English Secondary Schools*, CMPO Working Paper Series No. 04/111, The University of Bristol
- Butler, T. & Savage, M. (red) (1995): *Social Changes and the Middle Classes*, London: Routledge
- Cameron, D. (1995): *Verbal hygiene*, London: Routledge
- Chaib, M. & Orfali, B. (red): *Sociala representationer*, Göteborg: Daidalos
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (2002): *A lesson in school reform from Great Britain*, Washington: Brookings Institution Press
- Coleman, J. (1981): "Private Schools, Public Schools and the Public Interest", i *The Public Interest*, 64, s. 19-30
- Coons, J. (1981): "Making Schools Public", i Gaffney, E. (red): *Private Schools and the Public Good*, Notre Dame IL: Notre Dame University Press, s. 91-105
- Cullen, J.B., Jacob, B.A. & Levitt, S.D. (2000): *The impact of school choice on student outcomes: An analysis of the Chicago public schools*, NBER Working Paper 7888, National Bureau of Economic Research
- Dahlstedt, M, Hertzberg, F., Urban, S. & Ålund, A red (2007): *Utbildning, arbete, medborgarskap – strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*, Umeå: Boréa Bokförlag
- Damgren, J. (2002): *Föräldrars val av fristående skolor*, Malmö: Malmö högskola, forskarutbildningen i pedagogik
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (red) (1994): *The Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oakes CA, Sage

- Dovemark, M. (2004): *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Studies in Educational Sciences 277, Göteborg: Göteborgs universitet
- Edwards, A. & Whitty, G. (1992): Parental choice and educational reform in Britain and the United States, *British Journal of Educational Studies*, 40, s. 101-117
- Englund, T (1993): *Utbildning som public good eller private good – svensk skola i omvandling?*, Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen
- Ensminger, M. E., Lamkin, R. P. & Jacobson, N. (1996): "School Learning: A Longitudinal Perspective Including Neighbourhood Effects", *Child Development*, vol 67, s. 2400-2416
- ESO (1994): *Valfrihet inom skolan: Konsekvenser för kostnader, resultat och segregation*, Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, DS 1994:72, Stockholm: Fritzes
- Fairclough, N. (1995a): *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*, London: Longman
- Fairclough, N. (1995b): *Media Discourse*, London: Edward Arnold
- Fangen, K. (2005): *Deltagande observation*, Malmö: Liber
- Fiske, E. & Ladd, H. (2000): *When Schools Compete: A Cautionary Tale*, Washington DC: Brookings Institution Press
- Flick, U. (2007): *Managing Quality in Qualitative Research*, The SAGE Qualitative Research Kit, London: Sage Publications
- Fransson, A. & Wennemo, I. (2003): *Valfrihetens pris – En analys av grundskolan 1995 – 2001*, Näringspolitiska enheten, LO
- Fraser, N. (1997): *Justice Interruptus. Critical Reflections on The "Postsocialist" Condition*, London: Routledge
- Friedman, M. (1955): "The Role of Government in Education", i Solo, R. A. (red): *Economics and the Public Interest*, New Jersey: Rutgers University Press
- Friedman, M. (1962): *Capitalism and Freedom*, Chicago: University of Chicago Press
- Fuller, B. & Elomore, R. F. (red) (1996): *Who Chooses? Who Loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice*, New York, Teachers College Press
- Garner, C. L. & Randenbush, S. W. (1991): "Neighbourhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel analysis", *Sociology of Education*, vol 64, s. 251 – 262
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic books

- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1993): *Parents, privilege and the education market-place*, Research Papers in Education, vol 9, nr 1, s. 3-29
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham: Open University Press
- Goffman, E. (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Goffman, E. (2000): *Jaget och maskerna*, Stockholm: Prisma
- Gold, R. L. (1958): "Roles in sociological field observations", i *Social Forces*, 36, s.217-23
- Goldberg, D. T. (1993): *Racist Culture and the Politics of Meaning*, Oxford: Blackwell
- Grönqvist, H. (2006): "Ethnic enclaves and the attainments of immigrant children", i *European Sociological Review*, vol 22, s. 369-382
- Gustafson, K. (2006a): *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier*, Uppsala Studies in Education no 111, Uppsala: Uppsala universitet
- Gustafson, K. (2006b): "Skolvalet delar förorten", *Invandrare & Minoriteter*, nr 6, s. 34 – 38
- Gustafsson, J-E. (2006): *Barns utbildningssituation*, Stockholm: Rädda Barnen
- Gustafsson, K. (2004): *Muslimsk skola, svenska villkor: Konflikt, identitet och förhandling*, Umeå: Boréa
- Gustafsson, K. (2007): "Den gäckande kulturen", i Berglund, J. & Larsson, G. (red): *Religiösa friskolor i Sverige. Historiska och nutida perspektiv*, Lund: Studentlitteratur
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983): *Ethnography: Principles in Practice*, London: Tavistock
- Hammersley, M. (1998): *Reading Ethnographic Research – A Critical Guide* (second edition), London/New York: Longman
- Harker, R., Mahar, C. & Wilkes, C. (red.) (1990): *An Introduction to the work of Pierre Bourdieu*, London: The Macmillan Press Ltd
- Harris, A. & Ranson, S (2005): "The contradictions of education policy: disadvantage and achievement", *British Education Research Journal*, 31, nr 5, s. 571 – 587
- Hassel, B. (1998): "The Case for Charter Schools", i Peterson, P. & Hassel, B. (red): *Learning from School Choice*, Washington DC: Brookings Institution Press

- Hatcher, R (1998): "Class differentiation in education: Rational choices?", i *British Journal of Sociology of Education*, vol 19, s. 5-24
- Herrman, M. & Hermansson, H-E. (2003): "Ungdomar, vardagen och den mångkulturella praktiken", i Jonsson, B. & Roth, K. (red): *Demokrati och lärande*, Lund: Studentlitteratur
- Hoxby, C. (2003a): *The Economics of School Choice*, Chicago: The University of Chicago Press
- Hoxby, C. (2003b): "School Choice and School Competition: Evidence from the United States", *Swedish Economic Policy Review*, 10, s. 9-65
- Hoxby, C. (2006): *School Choice: The Three Essential Elements and Several Policy Options*, Education Forum, (www.educationforum.org.nz)
- Hsieh, C. T. & Urquiola, M. (2002): *When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program*; Center for Economic Policy Studies, Working Papers: 79; Princeton University, Department of Economics
- Hylland Eriksen, T. (1998): *Etnicitet och nationalism*, Nora: Nya Doxa
- Jenkins, R. (1992): *Pierre Bourdieu*, London: Routledge
- Jenkins, R. (2000): "Categorization: Identity, social process and epistemology", i *Current Sociology*, vol 48, nr 3, s. 7-25
- Jenkins, R. (2008): *Social identity*, London/New York: Routledge
- Jodelet, D. (1996): "Sociala representationer: ett forskningsområde under utveckling", i Chaib, M. & Orfali, B. (red): *Sociala representationer*, Göteborg: Daidalos
- Johansson, T. (2010): *Etnografi som metod, teori och livsstil*, Göteborgs universitet: Institutionen för kulturvetenskaper (manuskript)
- Jonsson, R. (2007): *Blatte betyder kompis*, Stockholm: Ordfront
- Kallstenius, J. (2006): "Ett steg närmare det svenska" i Axelsson, Monica & Nihad Bunar (red): *Språk, skola, storstad*, Stockholm: Pocky
- Kallstenius, J. (2007): "Är en svensk skola bättre? Skolval som strategi för en bättre karriär", i Dahlstedt, Magnus. Fredrik Hertzberg, Susanne Urban & Aleksandra Ålund (red): *Utbildning, arbete, medborgarskap – strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*, Umeå: Boréa Bokförlag
- Kallstenius, J. & Sonmark, K. (2010): *Community Study Report: Sweden*, EDUMI-GROM background Papers, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.

- Kjellman, A-C. (2001): *Hurra för valfriheten! – Men vad ska vi välja?*, Stockholm: HLS förlag
- Kvale, S. (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur
- Ladd, H. (2003a): "Comment on Caroline M. Hoxby: School choice and school competition: Evidence from the United States", *Swedish Economic Policy Review*, 10, s. 67-76
- Lahdenperä, P. (red) (2004): *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur
- Lamont, M. & Larreau, A. (1988): "Cultural Capital: Allusions, Gaps, and Glissandos in Recent Theoretical Developments", i *Sociological Theory*, 6, no 2, s. 153-168
- Layder, D. (1998): *Sociological Practice*, London: Sage
- Lee, V. E., Croninger, R. G. & Smith, J. B. (1996): "Equity and choice in Detroit", i Fuller, B. & Elomore, R. F. (red): *Who Chooses? Who Loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice*, New York, Teachers College Press
- Lindvall, L. (2009): Bostadsområde, ekonomiska incitament och gymnasieval, Rapport 2009:10, Uppsala: IFAU
- Lidegran, I. (2009): *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, Studier i utbildnings- och kultursociologi 3, Uppsala: Uppsala universitet
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985): *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage
- Lindbom, A. (red) (2007): *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet*, Stockholm: Institutet för framtidsstudier
- Lundqvist, C. (2010): *Möjligheternas horisont – Etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*, Linköping Studies in Arts and Science no. 510, Linköping: Linköpings universitet
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2009): "De kommer från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk", *Utbildning & Demokrati*, nr 2, s. 87 - 104
- Malinowski, B. (1922): *Argonauts of the Western Pacific*, George Routledge & Sons, Ltd.
- Manski, C. F. (2000): "Economic Analysis of Social Interactions", *Journal of Economic Perspectives*, 14 (3), s. 115-136
- Manski, C. F. (1995): *Identification Problems in the Social Sciences*, Cambridge: Harvard University Press

- Manski, C. F. (1993): "Identification of endogenous social effects: The reflection problem", i *The Review of Economic Study*, vol 60, nr 3, s. 531-542
- Mattsson, K. (2001): *(O)likhetens geografier – Marknaden, forskningen och de Andra*, Geografiska regionstudier nr 45, Uppsala: Uppsala universitet
- Mattsson, K. (2005): "Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och "det vita västerländska", de los Reyes, P. & Kamali, M. (red): *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*, SOU 2005:41, Stockholm: Fritzes, s. 139 - 158
- McEwan, P. & Carnoy, M. (2000): *The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system*, Educational Evaluation and Policy Analysis 22, s.213-39
- Molina, I. (1997): *Stadens rasifiering*, Geografiska regionstudier nr 32, Uppsala: Uppsala universitet
- Molina, I. (2001): "Den rasifierade staden", i Magnusson, L. (red): *Den delade staden – segregation och etnicitet i stadsbygden*, Umeå: Borea, s. 49-82
- Nathan, J. (red) (1989): *Public Schools by Choice: Expanding Opportunities for Parents, Students and Teachers*, Bloomington IN: Meyer-Stone
- Nilsson, I. (2002): *Fristående skolor – internationell forskning 1985 – 2000*, Stockholm: Skolverket, Fritzes
- Nordin, M. (2006): *Ethnic segregation and educational attainment in Sweden*, Department of Economics, Lund University
- Olsson Hort, S. (1992): *Segregation - Ett svenskt dilemma?*, Stockholm: Finansdepartementet (Långtidsutredningen Bil. 9), Allmänna förlaget
- Peterson, P. E., & Hassel, B. C. (red) (1998): *Learning from school choice*, Washington DC: Brookings Institution
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006): *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*, London: Blackwell
- Plank, D. N. & Stykes, G. (red) (2003): *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, New York NY: Teachers College Press, Columbia University
- Proposition 1982/83:1 *Proposition om skolor med enskild huvudman*, Riksdagstryck
- Proposition 1991/92:95 *Proposition om valfrihet och fristående skolor*, Riksdagstryck
- Proposition 1992/93:230 *Valfrihet i skolan*, Riksdagstryck
- Ranson, S. (1993): "Markets or democracy for education", *British Journal of Educational Studies*, 41, s. 333-352

- Reay, D. & S. Ball (1997): "Spoilt for choice: The working classes and educational markets", i *Oxford Review of Education*, vol 23, s. 89-101
- Reay, D. (2004): "Exclusivity, Exclusion and Social Class in Urban Education Markets in the United Kingdom", i *Urban Education*, vol. 39, nr. 5, s. 537-560
- Richardsson J. E. (red): *Handbook of theory of research for the sociology of education*, New York: Greenwood Press
- Roos, B. & Gelotte, H. (2004): *Hej Bostad – Om bostadsbyggande i Storstockholm 1961 – 1975*, Stockholm: Länsstyrelsen
- Rouse, C. (1998a): "Private School Vouchers and Student Achievement: An Evaluation of The Milwaukee Parental Choice Program", *The Quarterly Journal of Economics*, 113, s. 553-602
- Rouse, C. (1998b): "Schools and Student Achievement: More Evidence from The Milwaukee Parental Choice Program", *Economic Policy Review*, Federal Reserve Bank of New York, 113, s. 61-76
- Runfors, A. (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*, Stockholm: Prisma
- Runfors, A. (2004): "När blir man svensk? – om hur skilda möjligheter skapas i skolvardagens samspel", i Borevi, K. & Strömblad, P. (red.): *Kunskap för integration – Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, SOU 2004:33, Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer
- Salner, M (1993): "Validity in Human Science Research", i Kvale, S. (red): *Issues of Validity in Qualitative Research*, Lund: Studentlitteratur
- SCB (2007): Barn, boendesegregation och skolresultat, Demografiska rapporter 2007:2, Stockholm: Statistiska centralbyrån
- Scott, J. & Marshall, G. (2005): *Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford: Oxford University Press
- Sernhede, O. (2002): *AlieNation is My Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*, Stockholm: Ordfront
- Skawonius, C. (2005): *Välja eller hamna*, Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen
- Skeggs, B. (2000): *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*, Göteborg: Daidalos
- Skeggs, B. (2004): *Class, Self, Culture*, London: Routledge
- Skolverket (1993): *Val av skola. Rapport om valfrihet inom skolpliktens ram läsåret 1992/93*, Stockholm: Skolverket

- Skolverket (1996a): *Att välja skola – effekter av valmöjligheter i grundskolan*, Rapport 109, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1996b): *Likvärdighet – ett delat ansvar*, Skolverkets rapport nr 110, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1997): *Barn mellan arv och framtid. Konfessionella, etniska och språkligt inriktade skolor i ett segregationsperspektiv*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1999): *Fristående gymnasieskolor*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2000a): *Kartläggning av elever i fristående skolor*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2000b): *Barnomsorg och skola. Skolverkets lägesbedömning*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2003): *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*, Rapport 230, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2004a): *Elever med utländsk bakgrund*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2004b): *PISA 2003 – Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*, Rapport 254, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2005): *Skolor som alla andra – Med fristående skolor i systemet 1991 – 2004*, Skolverkets rapport nr 271, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2007): *PISA 2006 – 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*, Rapport nr 306, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2008): *Privat och offentligt – Fristående skolor i andra länder*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2010): *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringarnas läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*, Sammanfattning av rapport 352, Stockholm: Skolverket
- Socialstyrelsen (2010): *Social rapport 2010*, Stockholm: Socialstyrelsen
- SOU 1993:47 *Konsekvenser av valmöjligheter inom skola, barnomsorg, äldreomsorg och primärvård*, Rapport till Lokaldemokratikommittén
- SOU 1995:109 *Likvärdig utbildning på lika villkor*, Utbildningsdepartementet
- SOU 1995:113 *Fristående gymnasieskolor*, Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer
- SOU 1997:121 *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*, slutbetänkande av Skolkommittén, Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer

- SOU 2000:39 *Välfärd och skola: Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*, Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- SOU 2004:33 *Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, Stockholm: Fritzes
- Stigendal, M. (2004): *Framgångsalternativ. Mötet I skolan mellan utanförskap och innanförskap*, Lund: Studentlitteratur
- Stonequist, E. (1937): *The Marginal Man – A Study in Personality and Culture Conflict*, New York: Charles Scribner's Sons
- Stroud, C. (2004): "Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp", i Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, Lund: Studentlitteratur
- Sundlöf, P. (2008): *Segregation och karriärposition. En studie av bostadsomgivningens betydelse för utbildning, sysselsättning och inkomst bland yngre i stockholmsregionen*, Geografiska regionstudier nr 78, Uppsala: Uppsala universitet
- Swartz, D. (1981): "Classes, Educational Systems and Labor Markets", i *European Journal of Sociology* 22, no 2, s. 325 - 353
- Swartz, D. (1997): *Culture & Power: the sociology of Pierre Bourdieu*, Chicago: The University of Chicago Press
- Söderström, M & R Uusitala (2005): *Vad innebar införandet av fritt skolval i Stockholm för segregationen i skolan?*, Rapport 2005:2, Uppsala: IFAU
- Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charles (1998): *Mixed Methodology – Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, Applied Social Research Methods Series, vol 46, London: Sage Publications
- Tomlinson, S. (1997): "Diversity, choice and ethnicity: The effects of educational markets on ethnic minorities", *Oxford Review of Education*, vol 23, issue 1, s. 63 – 77
- Tooley, J. (1996): *Education without the state*, London: Institute of Economic Affairs
- Tooley, J. (1997): "Choice and diversity in education: A defence", i *Oxford Review of Education*, vol 23, issue 1, s. 103 – 117
- Trondman, M. & Willis, P. (2000): "Manifesto for Ethnography", i *Ethnography*, vol 1, nr 1, s. 1-16
- Tuan, Yi-Fu (1977): *Space and Place. The Perspective of Experience*. London: Edward Arnold
- Ungdomsstyrelsen (2008): *Fokus 08. En analys av ungas utanförskap*, Ungdomsstyrelsens skrifter 2008:9, Stockholm: Ungdomsstyrelsen

- USK (2006): *Har segregationen ökat i Stockholm? – En studie om områdets sociala utsatthet*, Stockholm: Stockholms stads utrednings- och statistikkontor AB
- USK (2007): *Elevströmmar i Stockholms stad 1998-2005*, Stockholm: Stockholms stads utrednings- och statistikkontor AB
- van Der Burgt, D. (2006): "Där man bor tycker man det är bra". *Barns geografier i en segregerad stadsmiljö*, Geografiska regionstudier nr 71, Uppsala: Uppsala universitet
- Wacquant, J. D. (1989): "Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu", *Sociological Theory* 7 (1):26-63
- Wacquant, J. D. (1992): "Preface", i Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D.: *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press, s. ix-xiv
- Wacquant, J. D. (1996): "Red Belt, Black Belt: Racial Division, Class Inequality and the state in the French Urban Periphery and the American Ghetto", i Mingone, E. (red): *Urban Poverty and the Underclass*, London: Blackwell
- Walford, G. (1994): *Choice and Diversity in Education*, London: Cassell
- Whyte, W. F. (1943): *Street Corner Society – The Social Structure of an Italian Slum* Chicago: University of Chicago Press
- Willms, J.D. & Echols, F.H. (2003): "The Scottish experience of parental school choice", in Russell, E. & Rothstein, R. (red): *School Choice: Examining the Evidence*, Economic Policy Institute, Washington, D.C.
- Witte, J. F. (1996): "Who benefits from the Milwaukee choice program?", i Fuller, B. & Elomore, R. F. (red): *Who Chooses? Who Loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice*, New York, Teachers College Press
- Woods, P. (1992): "Empowerment through choice? Towards an understanding of parental choice and school responsiveness", *Educational Management and Administration*, 20, s. 204-211
- Young, T. & Clinchy, E. (1992): *Choice in Public Education*, New York NY: Teachers College Press, Columbia University
- Ålund, A. (1997): *Multikultiungdom: Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur

Internet:

Skolverket: www.skolverket.se

Stockholms stad: www.stockholm.se

Stockholms stads utrednings- och statistikkontor AB: www.uskab.se

Vetenskapsrådet: www.vr.se

Media:

Dagens nyheter (20051119): ”Ärvinge stoppade elevflykt”

Dagens nyheter (20051125): ”Stenhård kamp om elever på Östermalm”

Dagens nyheter (20060702): ”2000 elever pendlar till Östermalms skolor”

Svenska dagbladet (20060911): ”Fritt val av skola ökade segregation”

Svenskt Näringsliv (20090311): ”Fritt skolval sätt att kringgå segregation”

TV4-nyheterna (20080317): ”Allt fler skolpendlar”

SVT Aktuellt (20101118): ”Barn åker långt till rätt skola”

Fältanteckningar, transkriberade intervjuer och fokusgrupper:

Förvaras hos författaren

Dokument, rapporter, registerutdrag etc. från de medverkande skolorna

Förvaras hos författaren

Stockholm Studies in Sociology. N.S.

Published by Stockholm University

Editor: Jens Rydgren

1. KARIN HELMERSSON BERGMARK Anonyma Alkoholister i Sverige (Alcoholics Anonymous in Sweden). Stockholm 1995, 195 sidor.
2. APOSTOLIS PAPAKOSTAS Arbetarklassen i organisationernas värld: en jämförande studie av fackföreningarnas sociala och historiska förutsättningar i Sverige och Grekland (The Working Class in the World of Organizations). Stockholm 1995, 239 sidor.
3. HÅKAN LEIFMAN Perspectives on Alcohol Prevention. Stockholm 1996, 174 pages.
4. HASSAN HOSSEINI-KALADJAHİ Iranians in Sweden: Economic Cultural and Social Integration. Stockholm 1997, 201 pages.
5. ILKKA HENRIK MÄKINEN On Suicide in European Countries. Some Theoretical, Legal and Historical Views on Suicide Mortality and Its Concomitants. Stockholm 1997, 218 pages.
6. ANDERS KASSMAN Polisen och narkotika problemet: från nationella aktioner mot narkotikaprofitörer till lokala insatser för att störa missbruket (The Police and the Drug Problem). Stockholm 1998, 212 sidor.
7. ÖRJAN HEMSTRÖM Male Susceptibility and Female Emancipation: Studies on the Gender Difference in Mortality. Stockholm 1998, 177 pages.
8. LARS-ERIK OLSSON Från idé till handling. En sociologisk studie av frivilliga organisationers uppkomst och fallstudier av: Noaks Ark, 5112-rörelsen, Farsor och Morsor på Stan (From Idea to Action. A Sociological Study of the Emergence of Voluntary Organizations). Stockholm 1999, 185 sidor.
9. KRISTINA ABIALA Säljande samspel. En sociologisk studie av privat servicearbete (Selling Interaction. A Sociological Study of Private Servicework). Stockholm 2000, 197 sidor.
10. PER CARLSON An Unhealthy Decade. A Sociological Study of the State of Public Health in Russia 1990–1999. Stockholm 2000, 162 pages.
11. LOTTA CONVIAVITIS GELLERSTEDT Till studiet av relationer mellan familj, ekonomi och stat. Grekland och Sverige (A Study of Relations Between Family, Economy, and State. Greece and Sweden). Stockholm 2000, 166 sidor.
12. EVA CHRISTENSON Herraväldets processer. En studie av förslitningsskadesituation och könade processer i tre olika slags arbetsorganisationer (Patriarchal Processes. A Study of Women's Musculoskeletal Pain Situation and Gendered Processes in Three Different Types of Work Organizations). Stockholm 2000, 174 sidor.

-
13. JENNY-ANN BRODIN Religion till salu? En sociologisk studie av New Age i Sverige (Religion for Sale? A Sociological Study of the Swedish New Age Movement). Stockholm 2001, 142 sidor.
 14. ADRIENNE SÖRBOM Vart tar politiken vägen? Individualisering, reflexivitet och görbarhet i det politiska engagemanget (Where is Politics going? On individualization, Reflexivity and Makeability in Political Commitments). Stockholm 2002, 255 sidor.
 15. MIEKO TAKAHASHI Gender Dimensions in Family Life. A Comparative Study of Structural Constraints and Power in Sweden and Japan. Stockholm 2003, 175 pages.
 16. ABBAS EMAMI Att organisera oenighet. En sociologisk studie av Iranska Riksförbundet och dess medlemsorganisationer (To organize Disunity. A Sociological Study of the Confederation of Iranian Associations and its Member Organizations). Stockholm 2003, 210 sidor.
 17. MEHRDAD DARVISHPOUR Invandrarkvinnor som bryter mönstret. Hur makt-förskjutningen inom iranska familjer i Sverige påverkar relationen (Immigrant Women who Break Established Patterns. How changing Power Relations within Iranian Families in Sweden influence Relationships). Stockholm 2003, 216 sidor.
 18. CARL LE GRAND AND TOSHIKO TSUKAGUCHI-LE GRAND (eds.) Women in Japan and Sweden: Work and Family in Two Welfare Regimes. Stockholm 2003, 239 pages.
 19. ROBERT SVENSSON Social Control and Socialisation: The Role of Morality as a Social Mechanism in Adolescent Deviant Behaviour. Stockholm 2004, 124 pages.
 20. SANJA MAGDALENIĆ Gendering the Sociology Profession: Sweden, Britain and the US. Stockholm 2004, 200 pages.
 21. SÉBASTIEN CHARTRAND Work In Voluntary Welfare Organizations: A Sociological Study of Voluntary Welfare Organizations in Sweden. Stockholm 2004, 204 pages.
 22. MARCUS CARSON From Common Market to Social Europe? Paradigm Shift and Institutional Change in EU Policy on Food, Asbestos and Chemicals, and Gender Equality. Stockholm 2004, 278 pages.
 23. NAOMI MAURO, ANDERS BJÖRKLUND, CARL LE GRAND (eds.) Welfare Policy and Labour Markets: Transformation of the Japanese and Swedish Models for the 21st Century. Stockholm 2004, 275 pages.
 24. ELISABET LINDBERG Vad kan medborgarna göra? Fyra fallstudier av samarbetsformer för frivilliga insatser i äldreomsorg och väghållning (What Can the Citizens Do? Four Case Studies of Voluntary Contribution in Public Elderly Care and Road Maintenance). Stockholm 2005, 374 sidor.

-
25. MIKAELA SUNDBERG *Making Meteorology: Social Relations and Scientific Practice*. Stockholm 2005, 259 pages.
 26. ALEXANDRA BOGREN *Female Licentiousness versus Male Escape? Essays on intoxicating substance use, sexuality and gender*. Stockholm 2006, 169 pages.
 27. OSMAN AYTAR *Mångfaldens organisering: Om integration, organisationer och interetniska relationer i Sverige (Organizing Diversity: On Integration, Organizations and Inter-ethnic Relations in Sweden)*. Stockholm 2007, 253 sidor.
 28. ERIK LJUNGAR *Levebröd eller entreprenörskap? Om utlandsfödda personers företagande i Sverige (Survival or Entrepreneurship? Self-employment among Immigrants in Sweden)*. Stockholm 2007, 181 sidor.
 29. AKVILĖ MOTIEJŪNAITĖ *Female Employment, Gender Roles, and Attitudes: the Baltic Countries in a Broader Context*. Stockholm 2008, 141 pages.
 30. ZHANNA KRAVCHENKO *Family (versus) Policy. Combining Work and Care in Russia and Sweden*. Stockholm 2008, 184 pages.
 31. LISA WALLANDER *Measuring Professional Judgements: An Application of the Factorial Survey Approach to the Field of Social Work*. Stockholm 2008, 253 pages.
 32. MIKAEL KLINGVALL *Adaptability or Efficiency: Towards a Theory of Institutional Development in Organizations*. Stockholm 2008, 144 pages.
 33. MONICA K. NORDVIK *Contagious Interactions. Essays on social and epidemiological networks*. Stockholm 2008, 190 pages.
 34. ÅSA TORKELSSON *Trading out? A study of farming women's and men's access to resources in rural Ethiopia*. Stockholm 2008, 303 pages.
 35. DANA SOFI *Interetnisk konflikt eller samförstånd. En studie om etnopolitik i Kurdistan/Irak*. Stockholm 2009, 286 pages.
 36. TINA FORSBERG KANKKUNEN *Två kommunala rum: Ledningsarbete i genusmärkta tekniska respektive omsorgs- och utbildningsverksamheter. (Two municipal spaces: Managerial work in genderized municipal technical services versus social care and education services)*. Stockholm 2009, 161 pages.
 37. REBECCA LAWRENCE *Shifting Responsibilities and Shifting Terrains: State Responsibility, Corporate Social Responsibility, and Indigenous Claims*. Stockholm 2009, 229 pages.
 38. MAGNUS HAGLUNDS *Enemies of the People. Whistle-Blowing and the Sociology of Tragedy*. Stockholm 2009, 248 pages.
 39. DANIEL CASTILLO *Statens förändrade gränser. En studie om sponsring, korruption och relationen till marknaden. (State Boundaries in Transition. A Study of Sponsoring, Corruption and Market Relations)*. Stockholm 2009, 244 pages.

-
40. DANIEL LINDVALL *The Limits of the European Vision in Bosnia and Herzegovina: An Analysis of the Police Reform Negotiations*. Stockholm 2009, 278 pages.
 41. LOVE BOHMAN *Director Interlocking and Firm Ownership: Longitudinal Studies of 1- and 3-Mode Network Dynamics*. Stockholm 2010, 155 pages
 42. NINA-KATRI GUSTAFSSON *Bridging the World: Alcohol Policy in Transition and Diverging Alcohol Patterns in Sweden*. Stockholm 2010, 175 pages.
 43. PAUL FUEHRER *Om tidens värde: En sociologisk studie av senmodernitetens temporala livsvärldar. (Über den Wert der Zeit. Eine soziologische Studie der zeitlichen Lebenswelten in der Spätmoderne)*. Stockholm 2010, 311 pages.
 44. LAMBROS ROUMBANIS *Kierkegaard och sociologins blinda fläck (Kierkegaard and the blind spot of sociology)*. Stockholm 2010, 247 sidor.
 45. STINA BERGMAN BLIX *Rehearsing Emotions: The Process of Creating a Role for the Stage*. Stockholm 2010, 237 sidor.
 46. THOMAS FLOREN *The Talent Factory: the organization of knowledge and creativity in the record industry*. Stockholm 2010, 205 sidor.
 47. ELIAS LE GRAND *Class, Place and Identity in a Satellite Town*. Stockholm 2010, 182 pages.
 48. CAROLINE DAHLBERG *Picturing the Public: Advertising Self-regulation in Sweden and the UK*, Stockholm 2010, 258 pages.
 49. JENNY KALLSTENIUS *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm. (The multicultural inner city schools. Freedom of choice, segregation and educational strategies in Stockholm)*. Stockholm, 2010, 256 sidor.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to any international bookseller or directly to the publishers:

eddy.se ab
P.O Box 1310, SE-621 24 Visby, Sweden
Phone: +46 498 253900
Fax: +46 498 249789
E-mail: order@bokorder.se
<http://acta.bokorder.se>

ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMINESIS

Corpus Troporum
Romanica Stockholmiensia
Stockholm Cinema Studies
Stockholm Economic Studies, Pamphlet Series
Stockholm Oriental Studies
Stockholm Slavic Studies
Stockholm Studies in Baltic Languages
Stockholm Studies in Classical Archaeology
Stockholm Studies in Comparative Religion
Stockholm Studies in Economic History
Stockholm Studies in Educational Psychology
Stockholm Studies in English
Stockholm Studies in Ethnology
Stockholm Studies in Film History
Stockholm Studies in History
Stockholm Studies in History of Art
Stockholm Studies in History of Ideas
Stockholm Studies in History of Literature
Stockholm Studies in Human Geography
Stockholm Studies in Linguistics
Stockholm Studies in Modern Philology. N.S.
Stockholm Studies in Musicology
Stockholm Studies in Philosophy
Stockholm Studies in Psychology
Stockholm Studies in Russian Literature
Stockholm Studies in Scandinavian Philology. N.S.
Stockholm Studies in Sociology. N.S.
Stockholm Studies in Social Anthropology. N.S.
Stockholm Studies in Statistics
Stockholm Theatre Studies
Stockholmer Germanistische Forschungen
Studia Baltica Stockholmiensia
Studia Fennica Stockholmiensia
Studia Graeca Stockholmiensia. Series Graeca
Studia Graeca Stockholmiensia. Series Neohellenica
Studia Juridica Stockholmiensia
Studia Latina Stockholmiensia
Studies in North-European Archaeology