

Värsta bästa skolan

Värsta bästa skolan

Om unga i förorten och segregationen i skolan

Jonas Lindbäck



© JONAS LINDBÄCK, 2021
ISBN 978-91-7963-078-2 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-079-9 (pdf)
ISSN 0436–1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/68282>

Akademisk avhandling i Barn- och ungdomsvetenskap vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Foto: Evelina Westergren

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås



Abstract

- Title: The worst or best school? On disadvantaged urban youth, schooling and segregation
- Author: Jonas Lindbäck
- Language: Swedish with an English summary
- ISBN: 978-91-7963-078-2 (tryckt)
- ISBN: 978-91-7963-079-9 (pdf)
- ISSN: 0436-1121
- Keywords: Urban youth, schooling, education, learning processes, segregation, territorial stigmatization, othering.

This thesis addresses education and schooling for youth in a disadvantaged neighbourhood in Gothenburg, Sweden. Over the last two decades or so we have seen an increasing difference in students' performance and background between schools in Sweden. Schools in disadvantaged neighbourhoods in the metropolitan areas are affected the worst, and in some of these schools about half of the students lack upper secondary qualifications. This thesis builds upon data from one of these schools called Björkskolan.

The overall aim of this study is to investigate what it means to be a student at Björkskolan and what significance the school and education has for the students. The following questions are examined: How do schooling and education acquire meaning for the students? How do the students describe their own opportunities and limitations in relation to school and education, and what are the different student positions that emerge in everyday school life? How do teachers and students view the learning that occurs at the school and the conditions in which it takes place?

The study is based on ethnographic fieldwork that took place over a one-year period with students in 8th and 9th grade. Besides fieldnotes, interviews with students, teachers and school staff form the basis for the analysis. Theoretically, the thesis primarily draws from urban theory on territorial stigmatization and postcolonial influenced theories on difference and othering.

In summary, the results show how the students negotiate representations of their school and their neighbourhood, and how they create alternative representations that question the dominant perceptions. The teachers and school staff are, just like the students, affected by the structural conditions in

the segregated city, and this has implications for teaching as well as other aspects of daily life and work in Björkskolan. Furthermore, the study demonstrates how the students position themselves as learning subjects in different ways, and that anti-school culture explanations for poor school results can neither be attributed to the girls or the boys. On the contrary, the students show a positive attitude towards education and identify strongly with the school.

Förord

En avhandling skriver inte sig själv, verkligen inte. Det har varit stunder av tvekan och tvivel, men också glädje och förtröstan. Men nu är den klar, och det är med viss lättnad jag sätter punkt. En avhandling skriver man inte heller ensam, även om det är jag som har just skrivit den. Men utan andra betydelsefulla människor hade det aldrig blivit någon bok.

Till att börja med vill jag tacka alla elever, lärare och skolpersonal som så generöst tog emot och välkomnade mig. Tack alla lärare och personal för att ni bjöd in mig i era klassrum och vänligt delad med er av era erfarenheter. Allra främst vill jag rikta ett tack till er elever som gjorde fältarbetet till ett nöje och för att ni så frikostigt delade med er av er själva och er skolvardag. Utan er hade jag inte kunnat skriva denna avhandling. Tack för att jag fick ta del av er gemenskap och känna att Björk verkligen har hjärta!

Ett enormt tack till mina handledare, Ove Sernhede och Nils Hammarén. Ni har varit en ovärderlig duo som alltid erbjudit stöd i både avhandlingsarbetets irrvägar och livet i stort. Tack Ove för ditt engagemang och förmåga att entusiasmera, din blick för övergripande mönster såväl som empiriska detaljer. Din uppmuntran och stöd under alla år är jag enormt tacksam och glad för! Ett stort tack till dig Nils, din analytiska förmåga och empiriska känslighet, samt dina uppmärksamma läsningar, har varit en enorm tillgång i avhandlingsarbetet. Jag är väldigt glad att du blev min handledare!

Alla som på olika vis har läst, kommenterat och bidragit till denna avhandling, ett stort tack till er! Marianne Dovemark, tack för att du tog dig an min text vid planeringsseminariet och hjälpte mig vidare på vägen. Tack till dig Åsa Andersson för din konstruktiva läsning och kreativa synpunkter vid mittseminarium. Tack Rickard Jonsson för ett mycket bra och trevligt samtal vid mitt slutseminarium, för din skarpa analytiska blick och klargörande kommentarer som gav mig lust att slutföra det sista med avhandlingen. Tack Elisabet Öhrn för din läsning och dina kloka synpunkter. Tack också Biörn Ivermark för utmärkt hjälp med abstract.

Tack alla kära doktorander, nuvarande och tidigare, och kollegor som stöttat, läst, inspirerat och som delat doktorandtillvarons upp- och nedgångar. Ett särskilt tack till Natalie Davet, Malin Svensson, Lena Sotevik, Frida

Siekkinen, Jennie Sivenbring, Catarina Andishmand, Andreas Ottemo, Osa Lundberg, Per Nordén, Annika Hellman, Malin Brännström, Lina Brustad, Kristina Hunehall Berndtsson och Caroline Önebro. Tack till er för alla samtal och skratt! Ett stort tack också till alla andra doktorander och kollegor vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Särskilt till er i forskningsmiljö Barndom, ungdom, kultur och lärande. Tack också till Carin Johansson, Desirée Engvall, Thomas Johansson, Annika Lantz-Andersson och Mona Lundin, för allt arbete med och stöd i forskarutbildningen.

Tack till alla fina doktorandkollegor som jag fick förmånen att lära känna vid avdelningen för socialt arbete, Linköpings universitet, i Norrköping. Tack Lucas Gottzén för att du tog emot mig så väl under mina första år som doktorand och för din vänskap sedan dess. Tack Erik Persson, trogen vän sedan grundstudierna i kulturvetenskap. Nu är det snart dags för disputation för oss båda!

Tack mamma, pappa, Lisa och Viktor, för att ni alltid finns där och för all kärlek! Er uppmuntran och stöd i både avhandlingsarbete och vardagsliv har varit fantastiskt. Tack alla mina kära vänner – ingen nämnd, ingen glömd – utan er vore livet outhärdligt trist och fattigt! Längtar efter att träffa er än mer på andra sidan denna avhandling och pandemi.

Slutligen, och mer än någon annan, tack Evelina! Den bästa fru och mamma jag kan tänka mig. Tack för att du är så omtänksam och generös, för dina smarta kommentarer på avhandlingsmanus, för din smittande kreativitet och öppna blick på världen, och för att du ger mig perspektiv på (doktorand)tillvaron. Jag håller dig kär. Till Dag och Liv, ni är de bästa och mest fantastiska som finns. Jag älskar er allihop!

Fredriksdal, Göteborg, maj 2021

Innehåll

FÖRORD	7
INLEDNING.....	13
Syfte, frågeställningar och disposition.....	16
Ett samhälle och en skola i förändring	18
Ett förändrat Sverige.....	18
Ökade klyftor och stadens rasifiering.....	19
Berättelser om förorten	20
Skolans förändrade former	23
Utbildningspolitiska reformer.....	24
Valfrihetens ojämlikhet.....	26
Skolsegregation och betygsskillnader	28
Bristande likvärdighet i skolan.....	29
Unga och skola i en segregerad stad.....	31
TEORI, METOD OCH METODOLOGI.....	37
Plats, stigmatisering och skillnad.....	37
Språket och den sociala ordningen	38
Att göra skillnad.....	39
Territoriell stigmatisering och platsens betydelse	42
Föreställningar om förorten som en plats för de Andra	45
”Vi” och ”dom” – andrafieringens logik	48
Etnografi som metod.....	51
I Björkskolan	52
Ett deltagande arbete	55
”Forskarn”	58
Att analysera och skriva om elevernas vardag.....	60
EN FATTIG SKOLA MED HJÄRTA – BERÄTTELSE OM BJÖRKSKOLAN	65
”En fattig skola!”	66
”...vi har typ slangspråk.”	67
Fattig, eller?.....	70
En demoniserad och stigmatiserad skola.....	72
”...om man tänker på Björk, man tänker på Ängdalen.”.....	75
”Björk är bajs” – skolan, platsen och talet om ”invandrare”.....	77

”Göteborgs bästa och sämsta skolor”	80
Björkskolan eller inte?	82
En skola som andra skolor.....	85
Att känna sig hemma	88
”Björk har hjärta!”	90
Sammanfattande reflektioner.....	93
LÄRARNA, LÄRANDET OCH RELATIONEN TILL ELEVERNA	97
”Välkommen till helvetet”, eller?	98
Gnälliga pedagoger – de icke-önskvärda lärarna	101
Superpedagoger – de önskvärda lärarna	104
Skolans (kompensatoriska) utmaningar	107
Betydelsen av grannskap och kamrater	110
Lärande och relationer i skolan	112
Skolan och lärandet – Utmaningar och möjligheter.....	112
”Alla vill ju lära sig, egentligen”	114
Spänningen mellan framtidsmål och förutsättningar	117
Skolan och omsorgen – Om lärarens roll och relationens betydelse ..	119
Relationer för gemenskap och för lärande	121
Sammanfattande reflektioner.....	124
FRÅN MISSLYCKAD TILL AMBITIÖS – ELEVERNA OM LÄRANDET I SKOLAN.....	129
”Vi ses i framtiden...”	130
När betygen bränner till.....	131
”Allt är mitt fel” – att misslyckas på kemiprovet.....	132
Lärande, familj och förutsättningar	135
Självkländer och social reproduktion	138
Studiekulturen i skolan.....	141
Att satsa på skolan.....	144
Lärares omsorg och förtroendets pedagogik.....	147
Klasskamraternas betydelse och solidarisk kamratkultur.....	151
Att plugga för framtiden.....	153
Sammanfattande reflektioner.....	154
FRÅN ANTIPLUGGKULTUR TILL PLUGGKULTUR MED FÖRHINDER.....	157
Paul Willis och antipluggkulturen	158
Antipluggkulturen efter Willis	161

En antipluggkultur, eller?	163
Pojkar och plugg på Björkskolan	165
Utbildning – en nyckel till framtiden.....	167
Att vara engagerad och visa det.....	169
Att bli betraktad som den ”stökiga killen”	171
Skolan och avvisandet av ”gatan”	175
Önskan om ett jobb och en annan framtid	177
Disidentifikation med förorten och ”gatan”	180
”Allt börjar här i skolan”	183
Sammanfattande reflektioner.....	187
VÄRSTA BÄSTA SKOLAN – AVSLUTANDE DISKUSSION	191
Elevernas svar på stigmatisering och andrafiering	193
Skolan som gemenskap	195
Skolan som fristad.....	197
Skolan och lärandet.....	200
Från värsta bästa till allra bästa skolan	202
SUMMARY	207
Aim and questions.....	208
Background	208
Theoretical perspectives	209
Method and methodology.....	209
Empirical findings	210
Final discussion.....	211
REFERENSER	213

Inledning

Det är en torsdag i början av mars och eleverna i 9B på Björkskolan har engelskalektion med Kristina. Lektionen har just börjat och jag sitter vid en av bänkarna närmast fönstren som vetter ut mot gården. Bakom mig sitter Yannick och Mirac som är fokuserad på sin stencil, bakom dem Hamid, och längst bak Dana, Sahar och Zara i rad. "Vad ska din bok handla om?". Det är Sahar som vänder sig till mig. Lite förvånad över den plötsliga frågan svarar jag att jag inte riktigt vet. "Sanningen om svartskallar!", utbrister Serkan och vänder sig om med ett lätt skratt. Han och Nisreen har just kommit tillbaka in i klassrummet och sitter nu vid bänkarna framför mig. "Att invandrare inte är så dumma", säger Nisreen som också har vänt sig bakåt. "Vad menar du?", undrar jag. "Men många tror att invandrare inte kan", säger hon.

I stunden finner jag mig inte riktigt och Sahars fråga blir hängande i luften. Men till viss del handlar denna avhandling just om hur det är möjligt att förstå det eleverna säger ovan som del i en större berättelse om skolan och eleverna i förorten. Nisreens uttalande säger oss något väsentligt om vad det innebär att vara elev i Björkskolan, men det visar också på ett skolsystem och samhälle som blivit allt mer segregerat och uppdelat. Serkans kommentar om "svartskallar" visar på en skämtsam hållning, samtidigt som den rymmer ett djupt allvar. Upplevelserna av att bli betraktad som en "dum invandrare" kan få betydelse både för elevernas självförståelse och deras relation till omvärlden, och avslöjar något om hur eleverna är vana att andra uppfattar dem. Som elev på Björkskolan är de medvetna om att de går på en av de skolor som av vissa betraktas som en av de värsta, sett till betygsresultaten, men som på andra vis även kan ses som en av de bästa.

Under det senaste decenniet har vi gång efter annan mött rubriker i morgontidningen eller inslag på tv-nyheterna som talar om situationen i svensk skola. Det är sällan någon munter bild som målas upp. Debattens vågor gick höga i samband med att resultaten från PISA 2012 offentliggjordes och det stod klart att Sverige för första gången låg under OECD-genomsnittet i såväl

matematik, naturvetenskap som läsförståelse (Skolverket, 2013).¹ Sedan dess har de svenska eleverna hämtat upp tappet och presterar igen över OECD-genomsnittet (Skolverket, 2019). Är allt då bra igen? Inte alls egentligen, en närmare läsning av resultaten, då såväl som i dag, visar att skillnaderna i resultat inte är jämnt fördelade bland alla elever i årskurs 9. Socioekonomisk bakgrund, och i viss mån utländsk bakgrund, har avgörande betydelse för elevernas resultat (Skolverket, 2013, 2019).² Detta följer en generell förändring i det svenska utbildningssystemet som visar på ökade skillnader i betygsresultat mellan elever och skolor. Parallellt med det kan vi även se en tilltagande skolsegregation genom vilka elever med olika bakgrund, både sett till socioekonomi och migration, i allt mindre utsträckning möts i klassrummen (Böhlmark & Holmlund, 2011; Holmlund m.fl., 2014; Skolverket, 2012, 2020). Skolsegregationen driver dessutom på skillnaderna i resultat mellan skolor, vilket innebär att skolan och elevsammansättningen får allt större betydelse för elevernas resultat (Skolverket, 2020). Fram träder en bild av ökade skillnader och växande klyftor där skolan du går på säger en hel del om vilka betyg och klasskompisar som är att vänta.

Men det har inte alltid sett ut på det viset som det gör i dag. Under många år stod sig den svenska skolan väl i internationella jämförelser, och skillnaderna mellan skolor var långt ifrån vad de är i dag (Fejan-Ljunghill & Stensson, 2006). De ökade klyftorna mellan skolor och elever började visa sig på 1990-talet, men det är en tendens som har blivit allt mer framträdande med åren (Holmlund m.fl., 2014; Skolverket, 2012, 2015, 2020). Spridningen mellan skolors genomsnittliga resultat har mer än fördubblats under de två senaste decennierna, vilket innebär ett allt större gap mellan de skolor som presterar bäst respektive de som presterar sämst. Även om svenska elevers kunskapsresultat har utvecklats positivt på senare år, har skillnaderna mellan elever tilltagit och andelen elever som inte blir behöriga till gymnasieskolan är fortsatt stor. Forskning pekar även på att elevernas socioekonomiska bakgrund – sett till deras föräldrars

¹ PISA är en internationell studie som undersöker 15-åriga elevers förmågor inom tre kunskapsområden: naturvetenskap, matematik och läsförståelse. Den genomförs vart tredje år. Även om studien bara täcker in några kunskapsområden, och det är möjligt att ifrågasätta om den mäter det den avser, kan den säga oss något generellt om utveckling. Rapporter från Skolverket (se t.ex. 2012, 2015) pekar även på att skolresultaten har sjunkit i svensk skola och att skillnaderna mellan grupper av elever ökar. OECD står för organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling och består för närvarande av 34 medlemsländer, i framför allt Europa och Nordamerika.

² Utländsk bakgrund syftar här på elever som antingen är födda i Sverige men med båda föräldrarna födda utomlands, eller elever som är födda utomlands och med båda föräldrarna födda utomlands (Skolverket, 2019).

utbildningsnivå, inkomst och arbete – har över tid fått en allt större betydelse för hur det går för dem i skolan (Gustafsson & Yang Hansen, 2017; Skolverket, 2020). Skolsegregationen medför även att skolan har svårare att kompensera för elevernas skilda förutsättningar, vilket särskilt drabbar elever som kommer från mindre gynnsamma förhållanden (Skolverket, 2020). Skolan förmår därmed inte ge alla elever i alla skolor, oavsett bakgrund och förutsättningar, en god och likvärdig utbildning. Den höga likvärdigheten i svensk skola har därmed ersatts av ökade klyftor (Gustafsson m.fl., 2016).

De tilltagande skillnaderna mellan skolor hänger alltså samman med en ökad skolsegregation och sortering av elever, där de med likartad bakgrund går på samma skola, något både boendesegregationen och det fria skolvalet har bidragit till (Holmlund m.fl., 2014; Trumberg, 2011). I storstäderna är skillnaderna mellan skolor som allra störst. Det är delvis en spegling av de socioekonomiska klyftor som manifesterar sig i den urbana segregationen. En skarpare uppdelning av människor i samhället och staden, med ökande skillnader mellan stadsdelar, visar sig också i skolans värld. Men i de större städerna är också friskolorna fler och där är konkurrens mellan skolor och mellan elever som störst (Bunar, 2009). Det fria skolvalet har skapat en situation där de med bäst betyg och de mest motiverade söker sig till samma skolor. En förklaring till det är att det framför allt är högutbildade från välbeställda områden som utnyttjar valfriheten (Holmlund m.fl., 2014; Östh m.fl., 2013). Även om de geografiska avstånden kan vara små är resultatskillnaderna mellan skolor betydande i storstäderna och därför finner vi där både de skolor som ligger i toppen och botten av resultattabellerna.

Om vi vill förstå de förändringar som har skett på skolans område behöver vi ta hänsyn till klyftorna i det svenska samhället och den urbana segregationen, samt vad den får för konsekvenser (Andersson m.fl., 2009; SCB, 2007:2). Stadsomvandling och satsning på innerstäderna har bidragit till en tydligare uppdelning av det urbana rummet på flera plan – socioekonomiskt, etniskt, men även symboliskt utifrån vilken betydelse vi ger olika platser. I linje med denna utveckling ser vi bland annat hur skillnaderna mellan fattiga och rika, och mellan olika stadsdelar ökar (Social resursförvaltning, 2014). Därmed minskar även förutsättningarna för att människor med olika bakgrund och levnadsförhållanden ska mötas i mataffären, skolbänken eller på fotbollsplanen.

När skillnaderna ökar mellan skolor, ökar också betydelsen av *var* eleven går i skolan. Situationen för de kommunala skolorna i de stora städernas förorter är särskilt problematisk, och det är barn och unga i dessa skolor som har drabbats

hårdast av de senaste decenniernas förändringar. Det är här vi finner de skolor som ligger längst ned i resultattabellerna, och i flera av skolorna saknar omkring hälften av eleverna som går ut nian behörighet till gymnasiet. Den här situation, tillsammans med stigmatiseringen av förortsområden, bidrar även till att skolorna riskerar att utmålas som problematiska, stökiga och dåliga. Björkskolan är en av de skolorna, och det är i den skolan och bland eleverna där som den här boken tar sin början.

I förhållande till den förort där denna studie äger rum, är det relevant att fråga sig vad skolan har för betydelse för ungas relation till samhället och upplevelser av bland annat tillhörighet, marginalisering, framtidstro och självbild. Men även hur dessa aspekter påverkar ungas möjligheter i skolan. Under ett läsår följde jag eleverna i årskurs 8 och 9 på Björkskolan i stadsdelen Ängdalen, en förort i Göteborg. Björkskolan är en av de skolor där en stor andel av eleverna lämnar nian utan fullständiga betyg eller gymnasiebehörighet, men under min tid i skolan mötte jag även många elever som bröt med denna bild. Jag var med på lektioner, raster och utflykter, åt lunch tillsammans med eleverna och pratade med dem efter skolan. Det är de här mötena och samtalen med eleverna, och till viss del även personalen på skolan, som står i fokus för min studie.

Syfte, frågeställningar och disposition

Syftet med denna studie är att undersöka vad det innebär att vara elev på Björkskolan och vilken betydelse skola och utbildning fyller för eleverna. Fokus är riktat mot hur eleverna utvecklar förståelse för och skapar relationer *till* skolan, både den egna lokala skolan och skolan som utbildningsinstitution. Men också hur de utvecklar sina relationer *i* skolan, till andra elever och lärare. Utifrån detta följer ett antal frågeställningar. Hur får skolan och utbildning betydelse för eleverna? Hur uttrycker eleverna sina egna möjligheter och begränsningar i förhållande till skola och utbildning, och vad är det för olika elevpositioner som framträder i skolvardagen? Hur ser lärarna och eleverna på lärandet som äger rum i skolan och dess förutsättningar?

Denna studie handlar med andra ord om att undersöka de meningsbärande strukturer och kulturella mönster som framträder i mötet mellan eleverna, såväl som i mötet mellan elever och lärare. Innebörden i dessa möten måste förstås i relation till de institutionella praktiker och villkor som formar skolvardagen för elever och lärare. De mönster av segregation och skillnad som präglar såväl

staden som skolan är även de en minst lika betydelsefull utgångspunkt för förståelsen av vad det innebär att vara elev på just Björkskolan.

Efter denna inledande text följer en bakgrund som behandlar de förändringar som skett i samhälle och skola som är av relevans för att förstå Björkskolan och elevernas berättelser. Denna del fungerar alltså som en upptakt till och ram för den kommande analysen och berör även tidigare forskning om unga, skola och förort. Sedan följer ett kapitel där avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter presenteras. Jag inleder med att redogöra för mina teoretiska perspektiv och centrala begrepp, med fokus på bland annat territoriell stigmatisering och andrafiering. I delen därefter redogör jag för min etnografiska ansats, hur jag har genomfört studien och de val och överväganden som har väglett arbetet. Här presenterar och diskuterar jag min roll som forskare, samt hur materialet har producerats och analyserats.

I de följande fyra kapitlen står eleverna och det empiriska materialet i fokus. Till att börja med behandlas de berättelser som omger Björkskolan och hur eleverna positionerar sig i förhållanden till dem. I detta första analyskapitel uppmärksammar jag hur elevernas tal om sin egen skola och sig själva kan förstås i relation till stigmatiseringen av skolan, samt hur eleverna i viss mening tar över men samtidigt omstöper talet om skolan. I det följande kapitlet möter vi lärarna på skolan med fokus på hur deras uppdrag och lärandets förutsättningar gestaltar sig på Björkskolan. Uppenbart är att lärarna på skolan är måna om eleverna och engagerade i sitt arbete, men att det är ett arbete som försvåras av både lokala och strukturella hinder. I kapitlet därefter återvänder vi tydligare till eleverna igen och hur de talar om skolan som utbildningsinstitution och lärande. Kapitlet belyser bland annat hur eleverna positionerar sig i förhållande till vissa dominerande berättelser om elever i förorten, samt hur ansvaret för det egna lärandet begripliggörs utifrån en individualistisk förståelsehorisont. I det sista analyskapitlet närmar jag mig diskussionen om förekomsten av en antipluggkultur som svar på framför allt killars bristande betyg i skolan, men visar på hur denna analys inte har bäring för hur eleverna i Björkskolan förhåller sig till sin skola och utbildning. I det sista kapitlet summerar jag avhandlingens huvudsakliga resultat och diskuterar hur vi kan förstå skolans betydelse för eleverna i Björkskolan, samt hur det är möjligt att se framåt och föreställa sig en utbildning som svarar upp mot det som är elevernas livsvillkor och vardag.

Ett samhälle och en skola i förändring

I ljuset av stigande skillnader mellan skolor och sjunkande skolresultat är det relevant att fråga sig hur och varför den svenska skolan har utvecklats på detta sätt. För att kunna svara på det behöver vi även skapa oss en bild av de förändringsprocesser det svenska samhället och den svenska skolan gått igenom. Förändringar som inte minst berör miljonprogrammets förorter där vi finner en majoritet av de kommunala skolor som år efter år uppvisar låga betygsresultat. En kort tillbakablick på tidigare forskning om de senaste decenniernas samhällsförändringar och hur bilden av förorterna har förändrats, kan vara en hjälp på vägen att förstå situationen i dagens förortsskolor. Dessutom måste vi titta närmare på de reformer och förändringar som har skett på skolans område och som på ett genomgripande vis har omdanat den svenska skolan.

Ett förändrat Sverige

Under 1980-talet skedde det vissa förändringar i Sverige som kom att prägla de kommande decennierna. Industrins blomstring, de många jobben och den expansiva välfärdspolitiken som dominerat sedan slutet av andra världskriget följdes nu av en påtaglig avindustrialisering och omstrukturering av samhället, något som i förlängningen också kom att påverka skolan. I spåren av de gamla industrierna kan vi tyda framväxten av vad som brukar beskrivas som ett postindustriellt samhälle (Johansson & Sernhede, 2003). De industrijobb som tidigare hade sysselsatt en stor del av befolkningen blev allt färre. Den kris som sedan drabbade svensk ekonomi i ingången till 1990-talet banade vägen för ett svenskt systemskifte (Lindberg, 1999). Nedmonteringen av välfärdsstaten kombinerat med en nyvunnen tro på marknaden, var andra aspekter av detta skifte. Det bidrog samtidigt till att inkomstklyftorna och den sociala instabiliteten ökade (Harvey, 2009). En konsekvens av detta var också att segregationen och tendenserna till uppdelningen av människor och platser blev en allt tydligare del av samhälls- och stadslivet.

Förändringarna i Sverige under 1980- och 1990-talet hängde samman med en ny fas i marknadsekonomins globalisering där finanssektorn blev allt mer dominerande. Om den välfärdsstatliga politik som dominerat Norden under många decennier främst förknippats med en strävan att tillgodose medborgarnas sociala välmående och utjämna sociala skillnader, försköts statens roll i många länder mot att tillgodose marknaden och individens frihet

(Larner, 2000). De nya strömningarna som visade sig vid denna tid brukar benämnas nyliberalism, vilken premierar en utveckling av marknadsrelationer på samhällets alla områden (Larner, 2000). Enligt Wendy Brown (2003) kan nyliberalismen inte enbart beskrivas som en uppsättning ekonomiska och marknadsorienterade riktlinjer, utan det handlar lika mycket om en spridning av marknadsvärderingar i samhället i stort, som i sin tur påverkar allt från institutioner och utbildningspolitik till individens handlingar.

Det svenska samhället påverkades också med en ökad grad av individualisering, valfrihet och konkurrens som följd, något som är aldrig så aktuellt i dag. I och med att individen själv får välja sjukvård och skola, får hon samtidigt ett större ansvar för sitt eget väl och ve, samt konsekvenserna av dessa val (Sernhede & Lunneblad, 2011). När det blir upp till individen att själv orientera sig och göra sina egna val i ett överflöd av alternativ, finns det samtidigt en risk att dessa val och deras synbara möjligheter kan överskugga de faktiska skillnader som existerar i samhället. Att exempelvis vara arbetslös eller inte lyckas i skolan kan då komma att betraktas mer som en fråga om individuella misstag och felaktiga beslut än något som rör strukturella förhållanden och sociala skillnader. De förändringar som skett i Sverige kan beskrivas som en förskjutning från kollektiv till individ, från offentligt till privat, från jämlikhet till valfrihet (Bunar & Kallstenius, 2006). Effekterna av detta syns även i städerna.

Ökade klyftor och stadens rasifiering

Under 1990-talet växte klyftorna i storstäderna. Den socioekonomiska boendesegregationen kom som en följd därav att fördjupas, men den kom även att *etnifieras* eller *rasifieras* genom att det var människor med ”utländsk bakgrund” som kom att utgöra invånarna i de stadsdelar som befann sig längst ner i den urbana geografins hierarkier (Molina, 1997; SCB, 2007:2). Under de efterföljande decennierna fram till i dag ser vi inga tecken på att varken skiktningprocesser eller boendesegregation mattas av, de har snarare tilltagit med åren och visar sig i allt större skillnader mellan olika stadsdelar (Andersson m.fl, 2009; Göteborgs Stad, 2017; Socialstyrelsen, 2010). I Ängdalen, den förort där denna studie äger rum, är de negativa effekterna av denna utveckling framträdande.

Den urbana segregationen tar sig skiftande uttryck: ekonomiska resurser, tillgång till arbete, sjukdagar och utbildningsnivå är ojämnt fördelade i staden.

Medan vissa områden uppvisar en mycket positiv utveckling, där invånarna har blivit rikare, har miljonprogrammets förorter dessvärre inte tagit del av den ökade tillväxten i samma utsträckning, snarare tvärtom (se t.ex. Göteborgs Stad, 2017; Social resursförvaltning, 2014). Skillnaderna i inkomst mellan de rikaste respektive de fattigaste tio procenten har ökat i de flesta av OECD-länderna under de senaste decennierna. Även om Sverige är ett relativt sett jämlikt land, hade Sverige den största ökningen i ekonomisk ojämlikhet av alla OECD-länder mellan 1985 och 2010 (OECD, 2015). Med andra ord blev den rikaste delen av befolkningen rikare, medan de fattigaste snarare blivit fattigare. I miljonprogrammets förorter kan vi även se en ökning av barnfattigdomen (Rädda barnen, 2012). Ett exempel på hur segregationen inte enbart återspeglar olika livsvillkor och förhållanden mellan människor, utan även bidrar till att reproducera dessa ojämlika förhållanden (Molina, 1997).

Att tillgångar och förutsättningar inte är desamma för alla barn och unga syns även i skolresultaten. Andelen elever som inte når upp till kunskapskraven eller saknar gymnasiebehörighet följer i stort ojämlikhetens geografi i staden, vilket gör att många av förortens unga riskerar att avsluta sin skolgång innan de tagit studenten. Avsaknaden av gymnasiebetyg gör det också betydligt svårare att etablera sig på arbetsmarknaden i framtiden (Social rapport, 2010). I ett stort antal förorter i de stora städerna kan vi se att mellan 35 och 45 procent av alla unga mellan 20 och 25 år varken är i arbete eller studier (Regeringskansliet, 2012; Ungdomsstyrelsen, 2008). Sammantaget ger det en bild av en stad och ett samhälle där skillnaderna mellan människor har ökat över åren, samtidigt som de har koncentrerats till vissa områden och bidragit till att segregationen är ett framträdande kännetecken för det urbana rummet. Det är ganska lätt att peka finger och utmåla vissa områden som problematiska, men de verkligt stora problemen ligger i de samhällsförändringar som har bidragit till ökade klyftor och segregation i staden. Boendesegregationen och de utmaningar som visar sig i förorterna, är därmed en fråga som angår *hela* samhället och inte enbart dessa områden. Ovan beskrivna mönster säger något om de förhållanden som omger skolorna och eleverna i förorterna, något som också gäller för Björkskolan och de unga i Ängdalen.

Berättelser om förorten

Ökade klyftor och en tilltagande segregation i städerna gör att barn och unga växer upp under skilda materiella och ekonomiska förhållanden, men det bidrar

även till ett större avstånd och främlingskap mellan människor. Denna förändring har medverkat till föreställningar om miljonprogrammets förorter och dess människor som i olika grad avvikande eller annorlunda. Bilden av förorterna som annorlunda, går emellertid tillbaka ända till slutet av 1960-talet då de första delarna av miljonprogrammet stod klart (Ristilammi, 1994). Som en följd av efterkrigstidens urbanisering och industriella expansion, hade bostadsbristen i de svenska storstäderna under detta årtionde blivit alltmer akut (Zintchenko, 1997). Den växande befolkningen – tillsammans med innerstädernas trångboddhet, samt den bristande bekvämligheten och de odrägliga förhållanden som ansågs råda i de gamla arbetarkvarteren – bidrog till lanseringen av miljonprogrammet³ och planerna på att bygga en miljon bostäder. Stadsdelar som Angered i Göteborg eller Rinkeby i Stockholm kom vid sextiotalets slut att betraktas som något av det moderna samhällets löfte om en modern bostad för alla.

De nya stadsdelarna kom till en början att symbolisera en *modern annorlundabet*, enligt Per-Markku Ristilammi (1994) som studerat de förändrade bilderna av stadsdelen Rosengård i Malmö. Det fanns en framtidstro i områdena och det var nu som drömmen om moderniteten skulle infrias (Wirtén, 2010). Men stadsdelarna hann inte mer än färdigställas innan den starka konjunkturen som gällt sedan andra världskriget bröts, och många lägenheter stod tomma. De lediga lägenheterna blev en möjlig plats för socialförvaltningar att placera människor med olika former av sociala problem (Sernhede, 2011b). Efter bara några år hade således bilden av miljonprogrammets stadsdelar ändrat karaktär, och på 1970-talet kom de att förknippas med vad som kan beskrivas som en *social annorlundabet* (Ristilammi, 1994).

Under senare delen av 1980-talet och in på 90-talet skedde stora förändringar i städerna, vilket visade sig i en ökad segregation och ojämlikhet (Johansson & Sernhede, 2003). Arbetslösheten som följde på den ekonomiska strukturomvandlingen drabbade särskilt de med svag anknytning till arbetsmarknaden, däribland många av förorternas invånare. Föreställningarna om förorterna förändrades vid samma tid och den ”white flight” som skedde i flera områden – då många av stadsdelarnas vita och ”svenska” befolkning flyttade ut – gjorde att de allt mer förknippades med en *etnisk annorlundabet* (Bråmås, 2006; Ristilammi, 1994). Uppfattningar om kulturkrockar och etniska motsättningar blev vid denna tid en del i berättelsen om dessa platser. När det

³ Pågick mellan 1965 och 1974.

gäller de unga var det de kriminella ”invandrargängen” som betraktades som det främsta problemet och ett hot mot samhällets trygghet. Det är bilder som fortfarande lever kvar och där ”invandraren” eller förorten ofta får representera det farliga, hotfulla och annorlunda (Ericsson, 2007).

Om förorten för några decennier sedan handlade om sociala problem och sociala insatser i välfärdsstatens namn, har vissa beskrivit det som att problemen med förorten i dag snarare kan definieras i polisiära termer med den ”kriminelle” i fokus (Dikeç, 2007; Wirtén, 2010). Nyhetsinslag och berättelser om gängkriminalitet, drogförsäljning och våld har blivit en framträdande del i beskrivningarna av förortsområden. På senare år har det även publicerats flera böcker som adresserar frågor om gängkriminalitet, skjutningar och droger i storstäderna och dess förorter (se t.ex. Bäckström Lerneby, 2020; Wierup, 2020). Uppseendeväckande upplopp och protester från unga på platser som Gottsunda i Uppsala och Husby i Stockholm, men också Clichy-sous-Bois i Paris eller Tottenham i London, adderar ytterligare till berättelsen om förorten som en hotfull plats. Dessa händelser kan betraktas som ett slags svar på upplevda orättvisor (jfr Dikeç, 2007), men de braskande rubrikerna i nyheterna om våldsamma konfrontationer mellan förortens unga och polisen riskerar också att förstärka den negativa bilden av förorten.⁴

Bortom de reella problemen framträder således en lång historia av representationer av miljonprogrammets förorter som särskiljer dem från övriga staden och samhället. Den rumsliga segregationen bidrar därmed till en form av mental segregation och föreställningar om förorterna som annorlunda platser för ”dem” som inte är riktigt som ”oss” (Johansson & Hammarén, 2013). Klyftorna i staden och de reella skillnaderna i exempelvis inkomst och utbildning kompletteras på så vis av föreställda skillnader mellan människor beroende på var i staden de bor. Det skapar också en grogrund för fördomar och främlingskap mellan människor.

De ovan beskrivna förändringarna är självfallet en mycket överskådlig och summarisk bild av förorternas historia och de berättelser som omger dessa områden. Men denna beskrivning kan utgöra del i hur vi kan förstå de

⁴ Parallellt med dessa händelser finner vi ett skolsystem med sviktande resultat och allt större skillnader mellan skolor. Några enkla samband mellan våldsamma utbrott i förorterna, skottlossningar och situationen i skolorna vill jag inte göra. Men arbetslöshet och fattigdom framställs av vissa forskare som bidragande orsaker till den frustration och hopplöshet som föranleder våldsamma konfrontationer med ordningsmakten (Bauman, 2011; Dikeç, 2007; Hallin m.fl., 2010). Oavsett vilket kan vi se hur skolresultaten brister i många av förortens skolor och att arbetslöshet är högre bland unga i dessa områden, och att de två faktorerna hänger ihop (Ungdomsstyrelsen, 2008; Socialstyrelsen, 2010).

föreställningar som eleverna i avhandlingens inledande citatet ger uttryck för, samt de berättelser som också omger Björkskolan.

Skolans förändrade former

De senaste decenniernas samhällsomvandlingar är något som även återspeglar sig i skolans värld där de politiska och ideologiska förändringarna har influerat och förändrat synen på skolans roll och uppdrag (Bunar, 2009). Mellan åren 1945 och 1975 kom skolan att betraktas som en viktig del i skapandet av den moderna välfärdsstaten i Sverige, och en jämlik utbildning uppfattades som en central del i att skapa ett mer rättvist och jämlikt samhälle (Lundahl, 2002). Skolan betraktades således som en progressiv kraft i samhället och som en viktig plats för demokratisk fostran och ökad social jämlikhet. Skolväsendets demokratisering som skedde vid denna tid innebar att den tidigare uppdelade skolan övergavs till förmån för en gemensam skola för alla barn (Qvarsebo, 2006). 1962 infördes den nioåriga grundskolan i Sverige med tanken att alla barn skulle gå i samma sorts skola och följa samma läroplan. Innan dess gällde bland annat att elever placerades i olika skolor beroende på om de planerade att studera vidare eller ej. En uppdelning som baserades på klass och kön utifrån vilken framtid och yrke som förväntades av barnen. Ett centralt syfte med att införa en ny skolform var alltså att bryta upp det skolsystem som tidigare hade delat upp och gjort skillnad på barn (Lundahl, 2002).

Under välfärdsstatens expansiva period, framför allt runt 1960- och 70-talet, betraktades skolan också som en möjlig arena för skapandet av ett mer solidariskt och rättvist samhälle där barn oavsett bakgrund skulle dela skolbänk med varandra. Fostran till ett aktivt medborgarskap var en viktig aspekt av skolans arbete (Beach m.fl., 2007; Englund, 2004). Även om skolan inte nådde hela vägen fram fanns det en vision om en gemensam grundskola för alla barn, även om det likt i dag fanns skillnader mellan elever utifrån kön, prestation och social bakgrund (SOU 2000:39). Omfattningen och karaktären på skillnaderna mellan elever har emellertid förändrats med tiden.

Från ungefär mitten av 1970-talet fram till 1990 var det möjligt att ana tendenser till de förändringar som sker under 1990-talet (Lundahl, 2002). Under denna period restes viss kritik mot utbildningssystemet och vad som uppfattades som dess brister i att bland annat svara upp emot alla elevers behov. På högerkanten framhöll man också att skolan var kostsam och ineffektiv. Ett ny slags vokabulär, och tänkande, började också visa sig i talet om skolan med

ord som valfrihet, individuellt ansvar och tävlan (ibid.). Men statens styrning och kontroll över skola och utbildning var fortsatt stark vid denna tid.

Under 1990-talet kom sedan utbildningssystemet att förändras på ett genomgripande vis. Om skolan under välfärdspolitikens framgångsrika decennier efter andra världskriget inte förmådde överbrygga de sociala skillnaderna till fullo, så hade skolan en viktig roll i en större samhällsbyggande kontext. Likvärdigheten mellan Sveriges skolor var också stark vid denna tid, och skolan betraktades som ett *public good* – den sågs alltså som en viktig del i skapandet av ett demokratiskt och jämlikt samhälle (Skolverket, 2009; Englund, 1993). Skolan skulle ge alla barn oavsett bakgrund och förutsättningar en god utbildning och verka för att utjämna skillnader. De förändringar som skedde under framför allt 1990-talet innebar emellertid en förskjutning mot en skola där *private good* – med betoning på bland annat individuell frihet, föräldrarnas ökade ansvar för sina barns utbildning och effektivitet – hamnade i fokus (Englund, 1993). Denna glidning mellan det allmännas bästa och de privata intressena som Tomas Englund (1993) beskriver, återspeglar sig även i de reformer som på ett tydligt sätt kom att förändra den svenska skolan under 1990-talet och in på 2000-talet.

Utbildningspolitiska reformer

Individualisering och marknadsanpassning kan betraktas som den ideologiska kärnan i de förändringar som skedde på skolans område kring 1990-talet. Kritiker menade att skolan inte var anpassad till den tidens samhälle, och de förslag till förändringar som fördes fram på skolans område speglade tidens anda med ökade krav på individualisering, valmöjligheter och konkurrens. En ökad social och etnisk ”mångfald” i samhället framfördes också som argument för ett behov av en ökad mångfald på utbildningens område. Inom skolans värld blev valfriheten och därmed även individens ansvar för sina val, den mest grundläggande principen (Sernhede & Lunneblad, 2011).

I skiftet mellan 1980- och 1990-talet skedde en kommunalisering av grundskolan, vilket innebar att ansvaret för skolan försköts från staten till kommunerna (Bunar, 2009). Staten behöll rätten att formulera skolans nationella mål, men genom decentraliseringen blev det upp till kommunerna att se till att dessa mål uppfylldes. Reformen var tänkt att förbättra kvalitén och effektiviteten i skolan, samt ge föräldrar, elever och skolans personal mer inflytande. Till en början var tanken att riktade statsbidrag till kommunerna

skulle gå direkt till skolan och därmed garantera den nationella likvärdigheten, men dessa kom att avskaffas efter några år, och därmed var det upp till kommunerna att själva fördela pengarna efter eget omdöme (Gustafsson m.fl., 2016).

Andra skolpolitiska reformer kom att innebära än större förändringar av svensk skola. Beslutet om rätten att själv välja skola (Proposition, 1991/92:95) som infördes vid 1990-talets början skulle bland annat bidra till ”en ökad mångfald och pedagogisk förnyelse” (s. 11), men också ge elever och föräldrar möjlighet att lämna den skola de var missnöjda med. Under denna tid infördes även närmast fri etableringsrätt för fristående skolor, vilket gav utrymme för privata aktörer att starta och driva skolor genom en skattefinansiering av verksamheten. Denna finansiering skedde i och med införandet av skolpeng som innebar att 85 procent av kommunens genomsnittliga kostnad skulle följa med eleven i val av skola. Senare togs denna begränsning bort och friskolorna får numera 100 procent av kostnaderna för en elev (Bunar, 2009; Svensson, 2019). Valfriheten och friskolornas etablering, framför allt i storstäderna, bidrog till en ny konkurrenssituation på skolans område som skapade en ”kamp om eleverna” (Forsberg, 2015). Reformerna innebar en stor omställning i styrningen och utvecklingen av skolan under de kommande decennierna. En förändring som kanske bäst kan beskrivas som en marknadisering av skolan som har gått längre i Sverige än vad den har gjort i något annat land (Gustafsson m.fl., 2016, s 36).

Marknadisering av skolan har inneburit att skola och utbildning allt mer kan beskrivas i termer av konkurrens, valfrihet och vinstintresse. Denna omdaning av skola och utbildning har också inneburit en förändrad syn på hur skolan ska styras med idéer hämtade från det som kallas New Public Management (NPM) och som ursprungligen härstammar från det privata näringslivet (Dovemark & Lundström, 2017). NPM kan beskrivas som en form av resultatstyrning som har medfört en förändrad syn på hur den offentliga sektorn ska organiseras och styras, och inte minst, effektiviseras. En viktig del i denna effektivisering och förändring är att verksamheter ska göras mätbara, vare sig det handlar om sjukvård eller skola. Som en följd av marknadiseringen, och att staten av sagt sig en del av den kontroll den tidigare haft över exempelvis skolan, har det införts nya sätt att säkerställa att verksamheter inom den offentliga sektorn förblir effektiva och håller en god kvalitet. Marknadiseringen och NPM har därmed medfört en ökad grad av kontroll och mätande på skolans område. Sedan 1990-talet har det skett en omfattande ökning av utvärderingar, kvalitetsgranskningar

och system för jämförelser, vars syfte beskrivs som viktiga för att säkerställa att skolor, lärare och elever når upp till de mål och resultat som förväntas. Vidare anses denna ökade grad av kontroll och mätande viktig för att kunna utkräva ansvar, men de tillhandahåller också nödvändig information för alla de föräldrar och barn som ska välja skola. Via myndigheter som Skolinspektionen upprätthålls därmed en styrning och kontroll för att åtgärda de missgrepp som kan uppkomma genom privatiseringen och valfriheten, men som därmed också kan sägas ge legitimitet åt marknadseringen (Carlbaum, 2018).

Marknadseringen och styrningen genom NPM har kommit att påverka alla skolor, både kommunala och friskolor, som på liknande grunder behöver förhålla sig till de förändrade förutsättningar som valfriheten har bidragit till. Men för att kunna jämföra, och välja, behöver det också upprättas synliga mått som är möjliga att följa upp och kontrollera. Det har gjort att internationella kunskapsmätningar som PISA eller nationella prov har kommit att spela en allt viktigare roll som till synes mätbara mått på skolors resultat (Carlbaum, 2018). En ökad betoning av mål och resultat har även påverkat lärarnas professionalitet och autonomi negativt, samt inneburit en ökad administrativ börda i takt med att dokumentation tilltar (Liedman, 2018; Lundström, 2018). När lärare tvingas lägga mer tid på skriftliga omdömen, utvärderingar eller prov innebär det också mindre tid för undervisningen och eleverna.

Valfrihetens ojämlikhet

Marknadseringen byggde också på en föreställning om att den konkurrensutsatta marknadens principer var en bra form för att utveckla skolan. Det fria skolvalet kom exempelvis att betraktas som en möjlighet att överbrygga den sociala och etniska segregationen som blev allt mer framträdande i samhället under krisåren på 1990-talet. För vissa elever har systemet också inneburit en möjlighet att lämna sin stadsdel för att läsa på en annan skola, och i bland annat Stockholm blev rörelsen mellan bostadsområdena och skolorna stor när de nya principerna infördes (Kallstenius, 2010). Dessvärre har det inte bidragit till minskade skillnader. I Stockholm, liksom i Göteborg och Malmö, har det nya systemet tvärtom bidragit till en ökad social, prestationsmässig och etnisk segregation mellan olika skolor (Söderström & Uusitalo, 2005). Även om den individuella rörligheten alltså har ökat, har samtidigt redan existerande mönster av uppdelning och segregation förstärkts (Bunar & Kallstenius, 2007; Skolverket, 2012, 2014).

Den ökade konkurrensen, och betygens betydelse som sorterande princip, innebär också att vissa attraktiva gymnasieutbildningar och skolor endast blir en angelägenhet för de elever som har tillräckligt höga poäng. Samtidigt som gymnasieskolan har blivit mer differentierad och erbjuder fler utbildningsalternativ, har konkurrensen hårdnat om platserna på de utbildningar och de skolor som förväntas erbjuda de bästa framtidsutsikterna och framgångarna i arbetslivet (Dahlstedt, 2007). I och med ett ökat antal valmöjligheter, både i grundskolan och i gymnasiet, har skolans fält även blivit allt svårare att överblicka (Broady, 2000). Antalet valmöjligheter har knappast minskat med åren, i synnerhet i storstäderna där det största antalet friskolor etablerar sig (Bunar, 2009).

När vi talar om valfrihet är det emellertid betydelsefullt att betona att valen inte är just så fria som uttrycket ger sken av, eller att valen inte görs utifrån jämlika förutsättningar. Det går inte att bortse från de faktorer som omger valen, och att ett val även förutsätter tillgång till information eller möjligheter att skaffa sig den, samt att kunna värdera och fatta beslut utifrån denna information (Dahlstedt, 2007; Skawonius, 2005). Valfriheten på skolans område bygger på tanken om välinformerade och rationella val, men i verkligheten ter sig valen och motiven därtill mer komplexa och komplicerade. Möjligheterna att välja är dessutom något som vissa snabbt har lärt sig utnyttja, medan andra inte gör det i samma utsträckning (Skawonius, 2005). Föräldrar som själva har en hög utbildning tenderar att utnyttja skolvalet mer för sina barn än vad andra föräldrar gör (Bunar & Kallstenius, 2006).

Oavsett om elever och föräldrar gör ett val eller inte, måste de stå till svars för konsekvenserna av de beslut de fattar. Att inte göra ett val är också ett val i dagens utbildningssystem. Ett problem här är att grunderna och förutsättningarna för dessa val skiljer sig åt och påverkas av den socioekonomiska och etniska segregationen, vilket också är en förklaring till en större segregation inom skolan (Sernhede & Lunneblad, 2011; Skolverket, 2006, 2012). Alla utnyttjar inte skolvalet i samma utsträckning, och alla skolor anses inte lika attraktiva. Det är emellertid inte främst pedagogiska modeller eller skolans inriktning som föranleder valen. Enligt Nihad Bunar (2005) driver valfriheten ut skolorna på en marknad där sådant hamnar i skuggan av mer svår fångade symboliska värden som status och rykte. Skolvalet handlar inte enbart om att man väljer en viss skola, det kan även handla om att välja bort vissa skolor eller klasskamrater. Forskning visar att skolvalet främst utnyttjas av privilegierade grupper och framför allt då det finns en risk för närvaron av underprivilegierade

grupper i den närmaste skolan (Andersson m.fl., 2010; Malmberg m.fl., 2012-05-20). I sammanhanget spelar både socioekonomisk bakgrund och etnicitet en avgörande roll för de val som elever och deras föräldrar gör. Därmed bidrar det fria skolvalet också till att förstärka segregationen och skillnaderna i skolan.

När det kommer till elever från de stora städernas miljöprogramsområden som utnyttjar valfriheten och väljer bort skolorna i sin stadsdel, rör det sig om elever som i större utsträckning har föräldrar som förvärvsarbetar och inte tar emot social- eller bostadsbidrag (Bunar & Kallstenius, 2006). Därmed finns det även en risk att skolorna i förorterna tappar de mest motiverade eleverna. Med andra ord handlar elevernas resultat delvis om var man bor, men också var man väljer, eller inte väljer, att gå i skolan. De stora reformerna av svensk utbildning under 1990-talet, och framför allt det fria skolvalet, har således underblåst de senaste decenniernas ökade skillnader mellan skolor (Östh m.fl., 2013; Holmlund m.fl., 2014).

Skolsegregation och betygsskillnader

Det sätt på vilket elever sorteras och segregeras i skolan i dag skapar en hierarki bland skolor, inte minst i storstäderna, genom vilken de positioneras som bättre eller sämre. Det fria skolvalet bidrar till att skolorna blir till aktörer på en skolmarknad där de konkurrerar om eleverna, och i denna konkurrens fyller också betygen en viktig roll. De skolor som kan visa upp goda betyg framstår som mer attraktiva, vilket i sin tur kan leda till betygsinflation (Vlachos, 2010.) Skolans rykte och status påverkar även möjligheterna att locka föräldrar och elever, med risk för att elever som är studiemotiverade eller kommer från hem med hög utbildningsnivå söker sig till skolor med elever från liknande bakgrund (jfr Andersson m.fl., 2010; Östh m.fl., 2013). Denna utveckling leder till en mer likriktad elevsammansättning i skolorna.

Skolsegregationen, sett till elevernas bakgrund, hänger även samman med ökade betygsskillnader mellan skolor. Skillnaderna i betyg på skolnivå riskerar också att förstärkas av den påverkan som andra elevers motivation och utbildningsbakgrund har för en elevs studier och resultat (Gustafsson, 2006a; Skolverket, 2012). I en genomgång av internationell forskning kring denna kamrateffekt visar Jan-Eric Gustafsson (2006) att klasskamraterna har lika stor betydelse som klasstorlek, lärarkompetens och lärartäthet för elevernas prestationer. I skolor där en majoritet av eleverna kommer från en gynnsam socioekonomisk bakgrund bidrar det till högre resultat även för de elever som

kommer från mindre gynnsamma förhållanden (Skolverket, 2012). Det är ett resultat av positiva kamrateffekter i skolan, men effekterna är emellertid inte enbart beroende av klasskamraterna. Lärarnas förväntningar, som tenderar att formas efter elevernas generella prestationsnivå, har också en avgörande betydelse i sammanhanget (Skolverket, 2012; Gustafsson m.fl., 2016).⁵ Höga förväntningar från lärare möts generellt sett av högre resultat från eleverna. En ökad sortering av elever utifrån bakgrund och förutsättningar urholkar med andra ord de positiva effekter som klasskamrater och lärares förväntningar kan ha för elevernas resultat, vilket i sin tur riskerar att förstärka skillnaderna mellan skolor ytterligare.

Ett antal rapporter (Skolverket, 2009, 2010, 2012; Holmlund m.fl., 2014) har pekat på att elevers social bakgrund har stor betydelse för deras möjligheter i skolan, och att skolan inte förmår kompensera för en allt påtagligare social skiktning i samhället. Mycket talar också för att den socioekonomiska bakgrunden och föräldrarnas utbildning har fått en ökad betydelse för elevens studieresultat över de senaste decennierna, och att skolan därmed i mindre utsträckning än tidigare kan kompensera för elevers skilda förutsättningar (Gustafsson & Yang Hansen, 2009; Skolverket 2012). Senare rapporter från Skolverket (2018, 2020) slår fast att socioekonomisk bakgrund och i synnerhet föräldrarnas utbildningsnivå har fått en allt större betydelse för elevernas betygsresultat i grundskolan. Det framstår klart att mer homogena klasser och en ökad sortering av elever bidrar till att skillnaderna mellan skolor ökar.

Bristande likvärdighet i skolan

I diskussioner om skolan återkommer frågan om likvärdighet i utbildningssystemet. Det går att tala om en bristande likvärdighet i svensk skola och att alla skolor inte klarar av att ge en utbildning som kompenserar för elevernas skilda förutsättningar, så som det formuleras i skollagen (SFS 2010:800, 1 kap., 4 §). Skolan ska ge alla elever samma förutsättningar att klara kunskapskraven oavsett social bakgrund och därmed väga upp skillnader mellan elever. Begreppet likvärdighet har emellertid haft något olikartade betydelser inom utbildningspolitiken under årens lopp, och det är möjligt att se hur de har skiftat i takt med övergripande samhällsförändringar. Under 1960-talet och fram till

⁵ Möjligheterna att rekrytera och behålla lärare påverkas också av elevsammansättning i skolorna. En ökad skolegregation kan på det viset i förlängningen även bidra till ökade skillnader i kvalitet mellan skolor (Gustafsson m.fl., 2016).

början av 1980-talet betonades framförallt strävan efter jämlikhet i utbildningssystemet. Fostran och skapandet av en gemensam referensram för alla elever lyftes fram, och inte minst innefattade begreppet ett kompensatoriskt tänkande, genom vilket särskilt missgynnade grupper och elever skulle premieras (Englund & Quennerstedt, 2008). När talet om jämlikhet allt mer kom att ersättas av talet om likvärdighet under slutet av 1970-talet, var det fortfarande denna jämlikhetssyn som dominerade och tanken om att skolan skulle verka för minskade skillnader i samhället.

Under 1980-talet förändrades dock synen och diskussionen kom att handla mer om valfrihet, föräldrarnas rätt, individualisering och profilering av skolan, och fokus låg mer på att ge individen möjlighet att utvecklas i största möjliga mån utifrån sina förutsättningar (ibid.). Likvärdighet blir då mer en fråga om individens val och utsikter att realisera sin egen potential, därmed förskjuts också begreppet från ett utbildningssociologisk fokus på alla elevers jämlika utbildningssituation till den enskilda individens prestation. Begreppets förändrade innebörd följde tidens tankeströmmar som även öppnade upp för de kommande reformerna om fria skolval och fristående skolor. När vi sedan närmar oss slutet av 1990-talet och 2000-talet kom likvärdighet att kopplas alltmer till måluppfyllelse och betygssättning, samt utbildningens kvalitet. Det handlade framför allt om hur alla elevernas resultat kunde förbättras (ibid.). Magnus Dahlstedt (2007) beskriver hur begreppet gått från tanken om att utbildningen skulle väga upp skillnader mellan elever, till att istället betona lika behandling och möjligheter för alla elever utan större hänsyn till bakgrund och sociala skillnader.

Dessa svängningar i begreppets innebörd visar sig även i senare tid. Skolverket (2012, s. 8) hävdar att likvärdigheten i skolan har försämrats när de hänvisar till att ”variationen i skolors genomsnittliga resultat har ökat kraftigt och att elevsammansättningen på skolorna betyder allt mer för elevernas resultat”. Att entydigt definiera vad som menas med en likvärdig utbildning är inte helt självklart, utan något som påverkas av skiftande ideologiska uppfattningar (jfr Englund & Quennerstedt, 2008). En passande tolkning är emellertid att skolan ska verka för alla elevers möjlighet att uppnå målen oavsett bakgrund och förutsättningar (Dahlstedt, 2007; Böhlmark & Holmlund, 2011). En ökad sortering av elever och stora skillnader mellan skolor är ett tecken på motsatsen.

Att elever med olika bakgrund och förutsättningar möts allt mindre i skolan i dag är därmed en förklaring till de växande klyftorna mellan skolor, men det

får även andra följder utöver den rent kunskapsmässiga aspekten. När elever med olika bakgrund inte delar klassrum med varandra undergräver det också skolans viktiga roll som mötesplats mellan elever från olika hem och med olika bakgrund (Skolverket, 2015; Gustafsson m.fl., 2016). Skolans möjligheter att verka för ett mer sammanhållet samhälle där elever från olika socioekonomiska, etniska och kulturella förhållanden kan mötas, kommer därför att minska i takt med segregationen. Men det kan även inverka på elevens framtida möjligheter när sociala nätverk och erfarenheter blir mer begränsade, därmed kan det påverka samhället under lång tid framöver (Böhlmark & Holmlund, 2011, s. 50).

Den ökade sorteringen av elever kan förstås som en form av klustring, genom vilken elever med likartad bakgrund söker sig till varandra (Gustafsson m.fl., 2016, s. 81). Det kan upplevas som positivt av de enskilda individerna, men skillnaderna ökar på en övergripande samhällsnivå. Det får också negativa konsekvenser för likvärdigheten, samt att de positiva och kreativa fördelar som kan uppstå i mötet mellan människor och som är till gagn för samhället i stort minskar. Denna tendens till att lika söker lika, som det fria skolvälet har öppnat upp för, visar sig i att elever med goda förutsättningar söker sig bort från blandade skolmiljöer till skolor där eleverna har liknande förutsättningar som de själva, samtidigt som de med sämre förutsättningar tenderar att bli kvar (Gustafsson m.fl., 2016). En viktig faktor i valet av skola handlar därmed om att föräldrar och elever vill undvika skolor med elever från svagare socioekonomiska förhållanden eller elever med utländsk bakgrund (Andersson m.fl., 2012). Skolan och områdets sociala och etniska sammansättning får alltså betydelse för skolors olika status och popularitet. Segregationen och de ökade resultatkillnaderna är därmed ett hot både mot sammanhållningen i samhället och mot likvärdigheten, och det är eleverna i de stora städernas förorter som drar det kortaste strået.

Unga och skola i en segregerad stad

Tidigare forskning har visat på hur den urbana segregationen och utbildningssystemets förändringar har inneburit nya utmaningar för de kommunala skolorna i miljonprogrammets förorter och de unga i dessa stadsdelar. Flera studier visar på svårigheterna att motverka segregationen och dess effekter, vilket gör att skolan inte längre är en given ingång till samhället för alla elever i miljonprogramsområdena (Bunar, 2001; Runfors, 2003; Sernhede, 2011a).

Skolorna i förorten kan enligt vissa även bidra till att förstärka känslor av ”utanförskap” och upplevelserna av att inte vara en del av samhället (Parszyk, 1999; Bunar, 2010). Ann Runfors (2003) behandlar i sin avhandling hur ”invandrarskap formas i skolan” i några förorter till Stockholm. Hon visar på hur det finns en upptagenhet vid det annorlunda i de skolor där hon har gjort sitt fältarbete, som förstärker uppdelningen i ”invandrare” och ”svenskar”, samtidigt som betydelsen av sociala skillnader inte tillmäts någon större vikt.

En tilltagande ojämlikhet, boendesegregation och ökade skillnader mellan skolor har gjort att skolans relation till platsen har fått en större betydelse. Skolan har fått en symbolisk laddning utifrån dess position i det urbana rummet, som kommer till uttryck i det rykte och status som omger skolorna. Det blir särskilt tydligt i relation till skolorna i socioekonomiskt utsatta områden, vare sig det handlar om de svenska förorterna eller fattiga innerstadsområden i exempelvis England, och avspeglar sig i bilden av de skolor och elever som förknippas med dessa platser (Archer m.fl., 2010; Bunar, 2001; León Rosales, 2010; Reay, 2007; Schwartz, 2013). Synen på de stora städernas förorter och skolorna där kan beskrivas som relativt endimensionell. Ofta betraktas de som problematiska eller på något vis annorlunda i jämförelse med det övriga samhället och andra skolor (Dahlstedt & Hertzberg, 2011; Bunar, 2001).

I relation till de unga männen från de stora städernas förorter, har flera studier behandlat frågor om identitet och maskulinitet. Rickard Jonsson (2007) fokuserar i sin avhandling en grupp unga killar på en högstadieskola i Stockholm och hur de i språk och handling gör maskulinitet och förhåller sig till stereotypen om ”invandrarkillen”. Denna stereotyp återkommer i Nils Hammaréns avhandling (2008), där han visar på hur de unga männen han intervjuat förhåller sig till och förhandlar denna identitetsposition samt kön och sexualitet. René León Rosales (2010) studie i en multietnisk skola undersöker de samhällseliga villkor och normer som möjliggör vissa elevpositioner, men begränsar andra, för de mellanstadiepojkar han studerar. Åsa Andersson (2003) visar hur de unga kvinnorna från förorterna på ett liknande vis behöver förhålla sig till olika föreställningar kopplade till etnicitet, kön, klass och plats. I sin avhandling visar Andersson hur tjejerna utvecklar en ambivalent och motsägelsefull hållning till de begränsande kategoriseringar de möter och hur de ger uttryck för ”mellanpositioner” bortom indelningar i exempelvis ”svenskar” och ”invandrare”.

Stigmatiseringen av förorterna och dess unga kan även leda till att vissa tar platsen i försvar och spelar på föreställningarna om den hotfulla förorten eller

”invandrarkillen”. Forskning har visat på hur vissa unga män ger uttryck för vad som kan beskrivas som en form av stadsdelsnationalism (Back, 1996; Sernhede, 2002). Denna strategi att identifiera sig med stereotypen kan betraktas som ett försök att erövra någon form av respekt i en annars relativt utsatt position. Men de stereotypa föreställningarna kan även bidra till en *disidentifikation* med platsen och vad det innebär att vara en ung ”invandrarkille” eller ”invandrartje” från förorten, och ett avståndstagande från de identitetspositioner och de kategoriseringar som de unga tillskrivs (Andersson, 2003; Skeggs, 1997/2015). Stereotyper och föreställningar om den unga ”invandraren”, likväl som den stigmatiserade förorten, är en framträdande del av de ungas identitetsskapande och något eleverna i förortens skolor behöver förhålla sig till.

Skolan i förorten förmår inte alltid att motverka de utmaningar som segregationen, stigmatiseringen och de ökade klyftorna mellan skolor innebär. En studie av Ove Sernhede (2011a) visar att alla elever i dessa skolor inte heller ser skolan som en plats för att skaffa sig bra betyg och goda framtidsutsikter, och att de är medvetna om hur utbildningssystemet och arbetsmarknaden missgynnar invånarna i förorterna. Samtidigt finns det många elever från förortens skolor som finner en drivkraft och motivation i förhållande till skolan, och som läser vidare på både gymnasiet och universitetet. Men för att det ska kunna ske är det också viktigt att skolan utvecklar former som inte exkluderar eleverna och istället upplevs som en plats för möjligheter (Widigson, 2013). Det finns flera studier som på ett liknande vis betonar skolans viktiga betydelse för hur elevernas självbild och framtidsplaner gestaltar sig (Gruber, 2013; Reay, 2007; Youdell, 2003). Deborah Youdell (2003) visar hur ras och etnicitet spelar in i konstruktionen av den önskvärda och framgångsrika eleven, vilket bidrar till att de Afrikansk-Karibiska elever hon studerat görs till de Andra i skolan. Positionen som den framgångsrika eleven inkluderar inte dem. I en svensk kontext visar Sabine Gruber (2013) på ett snarlikt vis hur skolan bidrar till att skapa och återskapa skillnader mellan elever utifrån föreställningar om etnicitet och de normer som är förknippade med det. Gruber beskriver hur uppdelningen i ”svenskar” och ”invandrare” återkommer i skolans arbete, där de ”svenska” eleverna utgör normen och förknippas med de ambitiösa och motiverade eleverna, medan ”invandrareleverna” betraktas som problematiska och ointresserade av skolan. Rikard Jonsson (2015) visar på ett liknande vis hur stök, bråk och bristande studiemotivation görs synonymt med framför allt manliga elever med invandrabakgrund från förorten.

De normer och kategoriseringar som kommer till uttryck i skolan kan även påverka de val som elever gör, och vilka val som är tänkbara och inte. Louise Archers och Hiromi Yamashitas (2003) intervjuer med unga från en innerstadsskola i en fattig, multietnisk del av London visar till exempel hur många av eleverna inte hade en tilltro till sin egen förmåga. Dessa unga studerade inte vidare efter de obligatoriska åren i skolan och upplevde de gränser som platsen skapade utifrån vad som kan betraktas som ett komplext samspel mellan etnicitet, klass och kön (Archer & Yamashita, 2003). Flera andra studier behandlar på ett liknande vis relationen mellan unga i socioekonomiskt utsatta områden och utbildning, och visar på hur synen på sig själv som elev och det egna lärandet formas i skolan och i relation till platsen (Archer m.fl., 2010; Hollingworth & Archer, 2010; Reay & Lucey, 2000; Reay, 2004, 2007). Återkommande i dessa studier är hur skolorna i de studerade områdena präglas av de negativa bilder som förknippas med platsen, vilket också bidrar till en onyanserad bild av eleverna i dessa skolor där de studiemotiverade och framgångsrika eleverna osynliggörs (jfr Reay, 2004). Det påverkar i sin tur elevernas uppfattning om sig själva och skolan som en plats för möjligheter (Archer m.fl., 2010). Eleverna i dessa stigmatiserade områden är emellertid inte några passiva åskådare, de ger också uttryck för en kritik av rådande förhållanden och utmanar de etablerade representationerna av deras skolor (Reay, 2007).

Även eleverna i min studie behöver förhålla sig till berättelserna om deras stadsdel, skola och unga från förorten. Min studie bidrar med ett unikt perspektiv på vad det innebär att gå i en skola där ungefär hälften av eleverna inte blir behöriga till gymnasiet. I studien intresserar jag mig för hur vi kan förstå skolans betydelse för eleverna utöver dess funktion som utbildningsinstitution, samtidigt som jag intresserar mig för lärandets förutsättningar i skolan. Min studie tillför även en dimension genom att relatera dessa förhållanden i skolan till den skolsegregation och de resultatskillnader som existerar i dag, samt den betydelse som platsen får i dessa sammanhang. Fokus på platsen och dess betydelse bidrar med en viktig kontext till analysen av elevernas skolvardag, som tillsammans med ett övergripande intresse för elevernas sammanhang, kan bidra med en ökad förståelse för elevernas relation till skola och utbildning. I min studie hämtar jag inspiration från den tradition som kulturstudier utgör med sitt intresse för hur samhällsliga förhållanden kan avspegla sig i människors vardagsliv och meningsskapande processer. Men jag kombinerar också detta med ett mer utbildningssociologiskt perspektiv och intresse för frågor om skola,

utbildning och elevers skolvardag i den segregerade staden. Dessa ingångar bidrar med delvis nya perspektiv till forskning om unga och skola i svenska förorter.

Teori, metod och metodologi

För att analysera elevernas skolvardag behöver vi en teoretisk ram som kan sätta deras berättelser och handlingar i ett sammanhang. I det följande kommer jag beskriva mina teoretiska utgångspunkter och de centrala begrepp som har väglett min studie. Därefter presenterar jag min etnografiska ansats som har legat till grund för tiden i Björkskolan, samt mina metodologiska reflektioner över bland annat min roll som forskare och vad det innebär att skriva om skolan och eleverna i förorten.

Plats, stigmatisering och skillnad

Boendesegregationen och de tilltagande resultatskillnaderna ställer skolorna i förorten inför stora utmaningar, men det bidrar även till att forma talet om skolorna och de bilder som skapas av dem. Skolans rykte påverkar i sin tur dess möjligheter att behålla och locka elever, samt elevernas syn på sin egen skola och sina egna livschanser. Det är därför möjligt att betrakta det som att det materiella, i betydelsen av bland annat betyg och boendesegregation, och talet om skolorna, villkorar varandra. Det ena är med och skapar det andra, och vice versa. Talet och språket är med andra ord en konstitutiv del av det vi uppfattar som verkligt. I talet om till exempel skolan i förorten skapas också denna som en meningsfull kategori. Talet – eller diskurserna – kan därför sägas producera det som det benämner (Butler, 1993/2011).

Hur vi talar om något får alltså betydelse för hur vi kommer att uppfatta det. Det är genom diskurserna som vi ger mening till och förstår oss själva och vår omvärld, men diskurserna sätter också ramar för vad som uppfattas som sant eller verkligt och begripligt (Foucault, 2002; 2011). De präglar därigenom hur vi talar, tänker eller vad vi gör i en viss tid och rum, samt vem eller vad som inte hörs eller trycks undan. Samhälleliga maktrelationer är på så vis beroende av existerande diskurser. Därmed inte sagt att diskurserna fullständigt styr oss, där finns också utrymme för motstånd och förändring (Foucault, 2002). Språket och berättelserna som vi omger oss med bidrar alltså till att skapa det vi kan se, säga och uppfatta som meningsfullt (Hall, 2003a). Hur språket bidrar till att konstruerar världen visar sig tydligt i förhållande till de betydelser som omger

miljonprogrammets förorter och dess skolor. Det är också något som blir viktigt i relation till de unga och deras berättelser om sig själva och sin relation till skolan och staden.

Språket och den sociala ordningen

När vi talar, benämner och kategoriserar vår omvärld gör vi den alltså begriplig, både för oss själva och i samtal med andra. Men språket är aldrig neutralt, orden och kategorierna vi använder oss av för att tala om, sortera och förstå världen skapar samtidigt det vi talar om. Språket är på det viset *performativ*⁶, det *gör* något (Butler, 1993/2011). Det formar våra föreställningar om hur världen är och påverkar i samma stund denna värld. Att återkommande tala om exempelvis ”invandrare” gör denna till en möjlig och meningsfull benämning, men det säger också något om hur denna kategori ska förstås och vad det innebär att vara just ”invandrare”. På det viset är benämningar som elev, tjej, invandrare, pappa eller svensk inte enbart beskrivande, det är inte en neutral skildring av en annan människa. Att använda dem skapar också dessa kategorier genom att fylla dem med innebörder och mening, och gör dem möjliga att identifiera sig med eller mot. Språket öppnar därmed upp möjligheter och ger tillgång till olika positioner som vi kan känna igen oss i, men det begränsar även våra möjligheter utifrån de föreställningar som finns om vad dessa positioner rymmer. Föreställningar om hur en elev, en pappa eller en ”invandrarkille” är. Hur vi talar om människor och ting är därför en central del i den förståelse vi skapar av oss själva och av världen, vilket även har betydelse för vad som uppfattas som möjligt att göra och säga eller inte.

Stuart Hall (2003a) diskuterar på ett liknande vis hur mening skapas genom de representationer vi använder oss av för att göra världen begriplig. Bilder, filmer, och texter är bara några exempel på de representationer av världen som vi omger oss med. Men de är representationer i den bemärkelsen att de får sin mening i våra tolkningar och de innebörder vi ger dem. När vi talar om språket och representationernas betydelse innebär det inte att inget existerar bortom språket. Den materiella världen och vad den innebär av skiftande möjligheter och förutsättningar har en högst påtaglig och reell betydelse för oss människor, men det är genom språket som världen blir begriplig och meningsfull (Hall, 2003a). Språk och kategorier är alltså socialt skapade men de medför konkreta

⁶ Inte att förväxla med hur Stephen Ball (2003) behandlar begreppet i en utbildningskontext som en form av statlig styrning där effektivitet och utvärdering är centralt.

sociala konsekvenser, exempelvis i hur vi relaterar till varandra eller i möjligheterna att få jobb.

Ordens och kategoriernas betydelse är emellertid aldrig given på förhand, utan de skapas och iscensätts ständigt genom handlingar, tal och kroppsspråk. Hur vi exempelvis uppfattar vad det innebär att vara man och vad vi förknippar med det är beroende av vad vi säger och gör i olika sociala sammanhang (Hammarén, 2008). Efterhand, när det har upprepats gång på gång, kan vissa föreställningar om vad en man är komma att uppfattas som självklara och fixerade. Olika kategorier och identiteter – vare sig det handlar om svensk, kvinna, elev, heterosexuell, eller något annat – måste emellertid hela tiden reproduceras, upprepas och ”citeras” för att de ska framstå som naturliga (Butler, 1993/2011; Hammarén, 2008). I kroppsspråk, handlingar, tal och kläder ger vi uttryck för olika positioner och kategorier. När eleverna på Björkskolan hälsar på mig med ett ”shoo, bror”, när de ivrigt räcker upp handen för att svara på lärarens frågor, när de snackar om dyra klädmärken och hur de själva går klädda i mjukisbyxor, allt det kan ses som exempel på hur eleverna positionerar sig. Kategorierna och positionerna är emellertid inte fixerade. Där finns utrymme för betydelseförskjutningar och alternativa representationer eftersom språket och dess betydelse inte är förutbestämt och oföränderligt. Det finns på så vis utrymme för att ”citera” fel och förskjuta eller underminera normen, både genom hur vi agerar och hur vi talar (Butler, 1993/2011). Eller med andra ord: eftersom språket är föränderligt blir de begrepp och kategorier vi använder i språket också föränderliga. Även om det hela tiden sker försök att definiera och låsa fast ordens betydelse, skapas det nya innebörder som förändrar de som varit (Hall, 2003b). Denna förståelse av språk och kategorisering är inte minst relevant i relation till hur eleverna på Björkskolan förhåller sig till berättelser om deras skola, stadsdel och dem själva, samt de egna beskrivningar och berättelser de ger av de samma.

Att göra skillnad

”Invandrare” och ”svensk” eller förort och innerstad är exempel på hur olika kategorier ges olika betydelser genom språket och hur det skapas föreställda gränsdragningar dem emellan. Men de bedöms även på olika sätt, och bidrar på så vis till etablerandet av hierarkier mellan människor och platser (Ahmed, 2007; Hall, 2003b). Förhållandet mellan dessa olika kategorier är genomkorsade av olika maktrelationer, värderingar och innebörder. Den ena är överordnad den

andra och kategorierna ”vit” och ”svensk” kan sägas utgöra normen och tillskrivs enligt denna förståelse mer positiva värden än vad kategorierna ”svart” och ”invandrare” gör (Hall, 2003b).

Utifrån denna diskussion om skillnad är det möjligt att tala om *rasifiering* av människor och samhälle. Detta begrepp beskriver de samhälleliga processer som bidrar till att människor sorteras och kategoriseras utifrån stereotypa föreställningar om hudfärg, etnicitet och kultur. Det rör både de privilegier som är förknippade med vithet och de processer av diskriminering och exkludering som kan drabba de som betraktas som icke-vita (Molina, 2005). Även om ras inte har något biologiskt förklaringsvärde, alltså att det inte existerar vitt skilda raser av människor då skillnaderna inom varje så kallade ”ras” är större än mellan olika ”raser”, har det betydelse som social kategori genom de föreställningar som kopplas till begreppet och de hierarkier mellan människor som det ger upphov till (Sernhede m.fl., 2019). Ras eller rasism kan på så vis inte tillskrivas någon essentiell betydelse, men det har betydelse genom de sociala praktiker, handlingar och normer som utifrån föreställningar om människors utseende och kultur, gör skillnad på människor. Rasifiering är alltså ett begrepp som beskriver hur kategoriseringar och tankefigurer skapar rangordning mellan människor och hur denna blir en framträdande del av både sociala relationer och samhälleliga maktförhållanden (Molina, 2005). Begreppet kan således bidra till att förklara de processer som skapar över- och underordning av människor i samhället.

Det postkoloniala perspektivet (se t.ex. Loomba, 2005) har bidragit till att betona skillnadens betydelse för hur människor och världen formas, men det är samtidigt betydelsefullt att betrakta detta skillnadsskapande som föränderligt och beroende av den kontext och historiska plats där det tar form. ”Svart” betyder exempelvis olika saker och får olika konsekvenser beroende på tid och plats. Kategorier som klass, kön, etnicitet eller ras har betydelse för de skillnader som skapas mellan människor (Spivak, 1985). De elever jag har mött beskriver också olika erfarenheter av sticka ut, att bli positionerad som annorlunda. Religiösa symboler som hijab, som flera av tjejerna i skolan bär, kan exempelvis utgöra en markör som påverkar elevernas möte med omvärlden och upplevelser av att bli betraktade som avvikande. Det är också ett exempel på hur rasifiering kan se ut. I det fallet handlar det om hur föreställningar om religion, etnicitet och kön möts och genomkorsar varandra och bidrar till hur eleverna positioneras och positionerar sig (jfr Crenshaw, 1991).

Betydelsen av ras och etnicitet, såväl som alla andra kategorier, förändras således med tid och rum. De betyder inte alltid och för alltid samma sak, och betydelsen av dem varierar också i samspelet med andra kategorier. På samma vis är det med föreställningar om vem eller vad som uppfattas som manligt och kvinnligt. Likt andra kategorier är kön också något vi gör i tal och handling (Butler, 1993/2011). Det är alltså socialt skapat och därmed är det också föränderligt. Detta innebär inte att det fysiska och materiella inte existerar, men det är i talet om det som det blir begripligt och fylls med mening. Genom att tala och agera på vissa sätt som uppfattas som manligt respektive kvinnligt konstruerar vi således kön, och i förlängningen de skillnader vi uppfattar mellan dem.

Kategorier kan alltså förstås som hierarkiskt ordnade genom de sätt på vilket de värderas och vilken social position de medför. Men kategorier kan också förstås utifrån de gränsdragningar de etablerar i förhållande till andra kategorier. Exempelvis tenderar ”invandrare” och ”svensk” att konstrueras som varandras motpoler, där den ena i regel utesluter den andra i en vardaglig förståelse av begreppen (Azar, 2006). De står på så vis i ett antingen-eller förhållande till varandra, de ses som oförenliga, men därigenom utesluter de också gråskalorna, det som finns däremellan. Samtidigt förutsätter de varandra, ”svensken” blir ”svensk”, med allt vad det innebär, i kraft av att det finns ”invandrare” vilka inte definieras som ”svenskar”. På ett motsvarande sätt, menar Frantz Fanon, en av den postkoloniala teorins centralgestalter, blir afrikanen ”svart” först när hen relateras till européen som i motsats till afrikanen är ”vit” (Fanon, 1971/2015).

Kategorierna upprättar tämligen enkla uppdelningar av världen, men vi människor är betydligt mer komplexa än vad vissa kategoriseringar ger uttryck för. De återkommande hänvisningarna till positionerna eller identiteterna som ”invandrare” eller ”svensk” ger emellertid sken av att dessa benämningar är tydligt avgränsade, fixerade och naturliga. Identitet bör dock snarare förstås som en kontinuerlig process av förändring och rörelse, ett oavbrutet görande, något som ständigt reproduceras, justeras och omskapas i våra relationer (Hall, 2005). Samtidigt går det inte att komma runt dessa kategoriseringar, de är en självklar del av språket och de sätt på vilket människor förhåller sig till både sig själva och varandra. Just därför är det viktigt att uppmärksamma kategoriernas betydelse och innebörder utan att därigenom låsa fast människor i dem.

Territoriell stigmatisering och platsens betydelse

För att förstå vad som sker i Björkskolan och hur elevernas skolvardag blir betydelsefull och meningsbärande för dem kan vi inte bortse från den lokala kontexten och var skolan ligger. Stadsdelen har en central roll i de berättelser som skapas om skolan, och en hänsyn till platsen är nog så viktig i analysen av både skolegregationen och elevernas tillvaro i och utanför skolan. Även om platsen historiskt sett kanske alltid har haft viss betydelse, har den urbana segregationen och sociala ojämlikheten bidragit till att platsen har fått en allt större relevans och kommit att bli en tydlig markör för människors förutsättningar och sociala position. Skillnader i exempelvis ekonomi, utbildning, etnicitet och hälsa manifesterar sig på ett påtagligt sätt i platsen och i förhållandena mellan olika stadsdelar (Andersson m.fl., 2009; Sernhede & Lunneblad, 2011; Social resursförvaltning, 2014).

David Harvey (2011) har påtalat hur städer har kommit att bli en viktig del i samhällsutvecklingen från slutet av 1980-talet och framåt, och för att kunna konkurrera om investeringar, företag och turister har det blivit allt viktigare att marknadsföra staden och ”sätta den på kartan”. I denna utveckling får satsningar på innerstaden, på kultur och kunskap och evenemang, en framskjutet position. En aspekt av detta är den gentrifiering genom vilken vissa äldre stadsdelar renoveras och förvandlas för att ge plats åt nya och mer välbärgade invånare (Thörn & Holgersson, 2014). En utveckling som kan uppskattas av politiker och andra då fastighetsvärdena höjs och staden anses mer attraktiv. Men denna gentrifiering av innerstaden skapar också en stad där alla inte riktigt får plats och där den sociala polariseringen och segregationen blir allt mer påtaglig (Holgersson, 2011; Thörn, 2006).

En som kan bidra till en förståelse av samtida utvecklingsmönster i staden är Loïc Wacquant. Han har studerat marginalisering av förörternas invånare och förhållandena i de stadsdelar som befinner sig längst ned i den urbana hierarkin (Wacquant, 1996, 2007, 2008a). Wacquant utgår från situationen i Frankrike och USA, men de förändringar han sätter ord på har även relevans för svenska förhållanden. Wacquant beskriver hur nya fattigdomsmönster och former av arbetslöshet har utkristalliserat sig under senare delen av 1900-talet och början av 2000-talet som en följd av avindustrialisering, den kapitalistiska ekonomins utbredning och välfärdsstatens tillbakagång. Förändringarna slår särskilt hårt mot redan fattiga områden i storstäderna, och de prekära ekonomiska villkoren och livsförhållandena i dessa stadsdelar skapar vad Wacquant betecknar som en

”*avancerad marginalitet*” (Wacquant, 2008). Den är *avancerad* i den meningen att ojämlikheten och skillnaderna mellan grupper i samhället går djupare och är mer framträdande än tidigare, och det är en utveckling där människor som befinner sig i samhällets och stadens ytterkanter *marginaliseras*. Både klass och etnicitet är av avgörande betydelse i dessa processer och de två tenderar att sammanfalla, det är de fattigaste områdena med en stor andel invånare med migrationsbakgrund som drabbas hårdast. Wacquants beskrivningar visar på den betydelse som klass och etnicitet eller ras har för att förstå de mönster av ojämlikhet som också visar sig i Sverige. Bortom de materiella skillnader som framträder i staden visar sig även mer symboliska dimensioner.

Wacquant skildrar en samhällsomvandling som segregerar och separerar de fattiga och ”invandrartäta” förortererna från den övriga staden, vilket bidrar till och förstärker de negativa bilderna av dem. Dessa stadsdelar är inbegripna i vad som kan beskrivas som processer av *territoriell stigmatisering* (Wacquant, 2008). Negativa framställningar av förortererna som problematiska och farliga bidrar till att platsen stigmatiseras och det sker en form av symbolisk degradering av områdena. Bilder av arbetslöshet, sociala problem, våld och kriminalitet bidrar alla till att skapa detta stigma. Stigmatiseringen drabbar själva platsen och bilden av den, men det drabbar även invånarna som bor där.

Enligt Wacquant blir den territoriella stigmatiseringen en framträdande del av tillvaron i dessa stadsdelar och påverkar alla aspekter av tillvaron, i allt från att söka jobb till de vardagliga mötena med andra människor. Han beskriver också hur den territoriella stigmatiseringen skapar sociala spänningar, bidrar till misstro mellan invånarna, och underminerar känslan av gemenskap som är nödvändig för kollektivt handlande och engagemang (Wacquant, 2008). Situationen i de svenska förortererna skiljer sig på denna punkt i viss mån från de beskrivningar som Wacquant ger av de franska förorter och amerikanska kvarter han studerat. Studier från bland annat Sverige och Danmark (se t.ex. Jensen & Christensen, 2012; Kings, 2011; Sernhede, 2002) visar att territoriell stigmatisering är ett användbart begrepp även i en skandinavisk kontext, men dessa studier ger en mer nyanserad och komplex bild av livet i de stigmatiserade stadsdelarna. Invånarna i dessa stadsdelar står inte passiva inför stigmatiseringen utan visar upp en egen agens och reflektion över sin situation. Det är

områden som också rymmer gemenskap, former för kollektiv mobilisering, och ett aktivt föreningsliv.⁷

En delvis parallell beskrivning till Wacquant ger Mustafa Dikeç i boken *Badlands of the republic* (2007). Bokens titel åsyftar hur de franska förorterna har kommit att porträtteras som *badlands*, likt ogästvänliga, hotfulla och främmande platser. Vid sidan av den betydelse som klass och ras eller etnicitet får i den territoriella stigmatiseringen och den betydelse som tillskrivs olika platser, spelar även föreställningar om religion, och specifikt islam eller muslimsk fundamentalism, in i stigmatiseringen, något som Dikeç (2007) lyfter fram. Dikeç beskriver hur det skapas en *politics of space*, en rummets politik, som kommer till uttryck genom de sätt på vilka olika platser i det urbana rummet definieras, kategoriseras och bemöts. Hur staden ska uppfattas är med andra ord inte givet på förhand, utan beroende av de beskrivningar och berättelser som bidrar till att skapa den. Dikeç beskriver hur det sker en kamp om rummet och hur staden och dess olika platser ska skildras. Representationer av förorter, vare sig det handlar om Frankrike eller Sverige, ska därför inte förstås som en direkt spegling av reella förhållanden utan som en del i denna kamp om hur platsen ska definieras (Dikeç, 2007).⁸ Det innebär inte att vi kan bortse från de sociala skillnader som segregationen och stigmatiseringen är uttryck för, men det blir viktigt att se hur de samtidigt bidrar till att skapa vissa berättelser och stereotyper beskrivningar av livet och människorna i förorterna.

Staden kan betraktas som en arena där det pågår konflikter mellan olika intressen. Henri Lefebvre (1991) beskriver det som att rummet är sammanvävt med sociala, politiska och ekonomiska dimensioner och hierarkier i samhället. Rummet inbegriper olika former av maktrelationer och dessa kan bidra till att förstärka redan ojämna förhållanden. Det visar sig när vi tittar på utbildningssystemet och de stora skillnader som existerar mellan skolor i olika stadsdelar

⁷ Se Sune Qvotrup Jensen och Ann-Dorte Christensen (2012) för en genomgång av Wacquants begrepp territoriell stigmatisering utifrån hur det är möjligt att applicera i en skandinavisk kontext. I sin artikel understryker de begreppets teoretiska rötter i bland annat Bourdieus forskning och dess betoning av sociala strukturer. Detta arv hos Wacquant kan betraktas som en anledning till att hans egna analyser primärt har fokus på de samhälleliga förhållanden som bidrar till ojämlikhet och stigmatiseringen av vissa områden, samtidigt som han underbetonar agensen hos underprivilegierade grupper och de former av motstånd mot stigmatiseringen som finns i dessa stadsdelar.

⁸ Att förorten får symbolisera ”hotet” från de Andra är en del i den kontext som omger dessa platser och de berättelser som skapas kring dem (Dikeç, 2007). Samtidigt finns det ett motstånd i dessa stadsdelar och bland människorna där, mot hur de upplever att de själva och deras förorter framställs och de förhållanden de lever under (Dikeç, 2007). I Sverige visar det sig bland annat i form av en levande hiphoprörelse, och i en politisk och social mobilisering genom organisationer som till exempel Megafonen i Stockholm och Pantrarna för upprustning av förorten i Göteborg (Sernhede, 2002, 2014; Sernhede m.fl., 2019).

och vad det i sin tur innebär för elevers framtid och möjligheter. Utifrån detta blir det viktigt att förstå maktrelationerna i konstruktionerna av rumslighet och inte enbart rummet i sig. Olika platser kommer att laddas med skiftande innebörder som får betydelse för de människor som bor i staden (Massey, 1999). I skolans värld återkommer detta även i de sätt på vilket olika skolors status och rykte påverkas av var de ligger och de betydelser som tillskrivs platsen, med negativa följder för skolor i förorten (Bunar, 2009; Kallstenius, 2010).

Plats är med andra ord inte enbart en fråga om den geografiska positionen, det handlar också om de erfarenheter som förknippas med platsen och de subjektiva och betydelsebärande dimensioner som knyts till den (Widigson, 2013). Om man ska definiera de två begreppen plats och rum, kan rummet sägas utgöra en mer abstrakt och övergripande dimension som i sin tur består av många olika platser. Staden kan på det viset betraktas som ett rum som rymmer relationer mellan människor och platser. Plats är till skillnad från rum tydligare kopplat till människors upplevelser, föreställningar och känslor. Platsen betyder något (Gieryn, 2000). Staden och dess olika platser får sin mening genom de betydelser som människor knyter till dem, på det viset är de socialt skapade. Det innebär också att samma plats kan rymma delvis olika och motstridiga betydelser och upplevelser. Hur platsen ska definieras är därmed varken förutbestämt eller självklart, men vissa betydelser och beskrivningar kan komma att dominera berättelserna, något som bland annat visar sig i den territoriella stigmatiseringen av vissa stadsdelar. I det sammanhanget blir det nog så viktigt att höja sig över de enkla och på förhand givna definitionerna för att ta fasta på hur dessa berättelser skapas och deras betydelse för eleverna i Björkskolan.

Föreställningar om förorten som en plats för de Andra

Den urbana segregationen och ojämlikheten gör att staden genomkorsas av skillnader mellan platser och människor i allt från inkomst, utbildning, livslängd och politiska sympatier (jfr Andersson m.fl., 2009; Social resursförvaltning, 2014). Det har även betydelse för hur olika platser betraktas och benämns. Vid sidan av de materiella skillnaderna etableras mer symboliska skillnader och föreställningar om platser och människor. Detta är ett uttryck för det skillnads-skapande som sker genom språket. Om centrum och innerstaden kan sägas utgöra den centrala utgångspunkten även i talet om staden, får benämningen förort ofta stå som representant för något annat, en plats som avviker från den

dominerande bilden av staden. När vi talar om förorter handlar det i regel alltså inte om välbärgade stadsdelar utanför centrum om än de också är att betrakta som förorter i en geografisk mening. Att förort återkommande får beteckna det avvikande är också uttryck för olika slags maktförhållanden och säger något viktigt om vem som ges utrymme att definiera platsen (Hammarén 2008, s. 73). I relation till förorterna är det möjligt att tala om en symbolisk gränsdragning, mellan dessa platser och den övriga staden och samhället, mellan ”oss” och ”dem”, mellan det som får utgöra normen och det som får representera det avvikande och annorlunda (Hall, 2003b; Hammarén, 2008). Samtidigt döljs det all dagliga vardagslivet av arbete, studier, kvällar på fotbollsplanen och tv-tittande som präglar många människors liv, vare sig de bor i förorterna eller någon annanstans.

Idéer och föreställningar om ”svenskar” och ”invandrare”, samt de olikheter som förväntas existera emellan, är en del i det skillnadstänkande som aktualiseras i förhållande till förorten. Det är möjligt att beskriva ”svenskheter” som platsbunden. I en skolkontext visar bland annat Jenny Kallstenius (2010, s. 135) hur en del platser, men även skolor, betraktas som mer ”svenska” än andra. Något som också får betydelse för hur föräldrar och elever navigerar i val av skola. Det som betraktas som det ”icke-svenska” kan nämligen innebära en degradering och bidra till att platsen eller skolan får ett sämre rykte (Widigson, 2013, s. 121). Här ligger också en viktigt poäng: det föreställt ”svenska” och ”icke-svenska” bedöms och värderas olika och får avgörande konsekvenser, inte minst för elever och skolor i förorterna. Vi kan tala om en ”normerande svenskhet”, utifrån vad som anses ”svenskt” eller hur en ”svensk” förväntas vara (Jonsson 2007, s. 33). Men det kan även vara relevant att tala om en ”normerande Sverigehet”. Med andra ord, hur det ”svenska” och idén om vad som utgör Sverige, aktualiseras och görs i relation till vissa platser, men inte till andra.

Förorten blir utifrån denna förståelse en plats som hamnar utanför det föreställt svenska, en plats som får beteckna en annan plats för de Andra. Det kan jämföras med Edward Saids beskrivningar av hur Orienten, det begrepp som sedan antiken ofta använts för att benämna länderna i främst mellanöstern och Asien, skapas i Europas och västs ögon som en motbild och representant för ”Det Annorlunda” (Said, 1978/2004, s. 64). Till grund för detta ligger en föreställning om att det existerar en fundamental skillnad mellan länderna i öst och i väst. Detta skillnadstänkande återkommer i dag inom nationerna och i relation till förorterna, men också i synen på stadens invånare. När innerstaden

och människorna där utgör normen blir miljonprogramsförorten undantaget. I relation till förorten väcks föreställningar om ras och etnicitet på ett sätt som det inte görs i relation till andra platser där dessa kategorier inte uppmärksammas eller ses som relevanta. Även om alla människor är lika mycket bärare av etnicitet och ras är det endast hos vissa detta tillskrivs betydelse och får relevans i mötet med omvärlden, medan det hos dem som representerar normen förblir osynligt och okommenterat.

I förhållande till förorten kan vi även se hur det skapas bilder av ”invandrarkillen” som en potentiellt hotfull och farlig gestalt eller ”invandartjejen” som offer för ett patriarkalt förtryck (Jonsson, 2007). Även om dessa bilder inte är helt dominerande och även om det finns nyanser i representationerna, återkommer föreställningarna om ”invandraren” som avvikande eller problem (Brune, 2004; Hammarén, 2008). Det bidrar också till att upprätta skiljelinjer mellan förortens invånare och omvärlden, mellan ”invandrare” och ”svenskar”. Eleverna som jag möter i Björkskolan refererar återkommande till sig själva och varandra som ”invandrare” eller ”blatte”, men på ett sätt som främst signalerar en form av tillhörighet, att de hör ihop och delar vissa gemensamma erfarenheter. Som Jonsson (2007) påpekar i sin avhandling kan ”blatte” också betyda kompis. Kategorierna kan på så vis ges olika mening beroende på vem som uttalar dem och i vilket sammanhang. Det sätt på vilket ”invandrare” och ”svenskar” används och förstås i det vardagliga språket handlar därför inte så mycket om legal status och medborgarskap eller erfarenheter av migration (Holgersson, 2011).

Även om eleverna i min studie återkommande talar om sig själva och varandra som ”invandrare” innebär det inte självklart att de har immigrerat till Sverige, det omvända är än mer vanligt förekommande. De flesta av eleverna är födda i Sverige och många har bott i Göteborg hela sitt liv, givet det har de också svenskt medborgarskap. Att de talar om sig själva som ”invandrare”, ”blatte” eller ”svartskalle” handlar därför mer om föreställningarna om vem som är ”svensk” eller inte. Vem som positioneras som det ena eller det andra säger inget om erfarenheter av migration eller medborgarskap. Det är snarare en markör för skillnad eller tillhörighet, och säger något om hur olika människor definieras eller definierar sig och vad för egenskaper som knyts till dessa positioner. I linje med min uppfattning om att språket får sin mening genom hur vi talar och agerar uppfattar jag inte heller ”svensk” och ”invandrare” som essentiella begrepp vars betydelse ligger djupt rotad i dessa kategorier och i bärarna av dem (jfr Hall, 2005). Det finns inget färdigt recept på vem eller vad

som är ”svenskt” eller inte. Istället ska dessa begrepp förstås som ständigt föränderliga, de skapas och förstås genom vårt språk och våra föreställningar. Det är så jag betraktar dessa begrepp, och när jag använder dem i texten är det utifrån denna förståelse av dess föränderliga karaktär.

”Vi” och ”dom” – andrafieringens logik

I relation till eleverna på Björkskolan aktualiseras således frågor om vem som är ”svensk” och vem som är ”invandrare”, samt vad kategorierna står för och vad de får för betydelse i en skolkontext. Att eleverna återkommande refererar till varandra och sig själva som ”invandrare” kan ses i relation till hur förortens invånare i vissa sammanhang betraktas som de Andra – som annorlunda, avvikande eller främmande – i relation till det övriga samhället. De stereotypa beskrivningarna av till exempel ”invandrarkillen” eller den ensidiga synen på förortens invånare kan jämföras med vad man inom postkolonial teori har beskrivit som *andrafiering* (Embrick, 2008; Said, 1978/2004). Detta begrepp vill förklara hur skiljelinjer mellan ”vi” och ”dom” uppstår, där de Andra identifieras och definieras via stereotypa föreställningar och bilder som bryter med normen för vad som utgör ett ”vi”. ”Invandrarna” blir på så vis de Andra i relation till den ”svenska” majoritetsbefolkningen, då de betraktas som avvikande från den föreställda gemenskap som utgörs av nationen Sverige. Det går att tala om en symbolisk och metaforisk gräns mellan ”invandraren” och ”svensken” (Ericsson, 2007). Andrafiering är alltså en process som på samma gång definierar vissa personer som de Andra och samtidigt skapar ett ”vi”. På det viset är det en dubbelriktad process som både verkar uteslutande och inneslutande, stämplar vissa människor som avvikande och tar andra för självklara.

Andrafiering kan förstås som en reflektion av gamla koloniala förhållanden mellan koloniatör och den koloniserade, likt kolonialherrarna betraktade invånarna i kolonierna som obildade vildar, som underlägsna och annorlunda (Hall, 2003b). Delar av det språkbruk som etablerades då, lever kvar till i dag. Exempel på det går bland annat att finna i hur förorten i vissa sammanhang har beskrivits som en ”djungel” eller ”betongdjungel”, en främmande och otrygg del av staden (Dahlstedt, 2004). Även om synen på förorten och de som bor där inte kan beskrivas som en direkt återspeglning av de föreställningar som riktades mot kolonierna och de koloniserade, går det att se spår av de förhållanden som då skapades i dagens samhälle. Kolonialismen i sin klassiska

form är över. Länder i Europa tar inte genom våld över och kontrollerar geografiska områden och naturtillgångar. Men kolonialismen lever kvar i de kulturella och ekonomiska relationer som skapades under de århundraden som var den klassiska kolonialismens epok (Loomba, 2005).

Utifrån denna förståelse är det möjligt att beskriva vår tid som postkolonial, präglad av kolonialismens efterdyningar. Men det är inte enbart de forna kolonierna som har erövrat självständighet, eller de forna kolonialmakterna som kan beskrivas som postkoloniala, utan det är ett förhållande som på ett eller annat sätt påverkar världen i stort (Eriksson m.fl., 2005). Sverige är också en del av de komplexa och ojämlika förhållanden som kolonialismen skapat (Mc Eachrane & Faye, 2001). Det visar sig bland annat i de ojämlika ekonomiska förhållandena mellan länderna i nord och syd, synen på vem eller vilka som räknas som fullvärdiga medborgare eller i diskriminering på arbetsmarknaden. I talet om vem som är ”svensk” eller inte och i synen på andra människor och kulturer visar sig också tydliga spår av det tankegods som kolonialismen lämnat efter sig (Eriksson m.fl., 2005).⁹

Utifrån att identiteter alltid formas i en specifik social kontext som både möjliggör och begränsar oss är andrafiering ett begrepp som kan hjälpa till att förstå hur vissa människor görs annorlunda (Jensen, 2011). De unga som jag följt i Björkskolan talar exempelvis om hur de blir betraktade och bemötta som de Andra på vissa platser eller i vissa sammanhang, även om de inte använder just dessa ord. Bortom frågor om identitet och plats verkar andrafieringen även på en symbolisk och strukturell nivå som visar sig i de föreställningar som skapas om människor och det värde som tillskrivs dem. Därmed har det betydelse för människors förutsättningar och möjligheter, och bidrar samtidigt till ett ojämlikt samhälle (Kamali, 2006).

Andrafiering som begrepp etablerades genom postkolonialismen, men begreppet har koppling till tidigare teoritraditioner som har behandlat relation mellan *jaget* och *andra*. Vi kan bland annat finna det i Friedrich Hegels förståelse av relationen mellan herre och slav, samt i Simone de Beauvoirs förståelse av relationen mellan man och kvinna. I båda fallen förutsätter de olika parterna varandra, den andre är en förutsättning för jagets tillblivelse. En herre är inte en herre utan sin slav, men som de Beauvoir betonar är det också en av dem som

⁹ Det kan vara värt att nämna att kolonialism i olika former även har förekommit tidigare i historien och det är inte enbart européer som har agerat kolonisatörer, men den europeiska koloniseringen av Afrika har särskilt kommit att påverka världen och dess maktförhållanden fram till i dag. För en mer ingående beskrivning av kolonialism och postkolonialism se till exempel Ania Loomba (2005).

får utgöra normen (mannen) i relation till den andre (kvinnan), och därmed är det inte tal om någon jämbördig relation (Jensen, 2011). Identiteter definieras på det viset i relation till varandra, samtidigt kommer de att reproduceras, men också förändras därigenom (Eriksson m.fl., 2005).

I en genomgång av teorier om andrafiering påpekar Sune Qvotrup Jensen (2011) att begreppet användes första gången av Gayatri Chakravorty Spivak på 1980-talet. Enligt Spivak (1985) är andrafiering en process som baseras på föreställningar om ras, klass och kön, och som därmed innefattar flera olika sociala dimensioner. Det drabbar därför män, kvinnor, samt människor med olika hudfärg och socioekonomisk status på olika vis. Andrafiering kan beskrivas som en form av symbolisk degradering som påverkar människors identitet. Det är en process som utgår ifrån föreställningar om skillnad och som samtidigt bidrar till att skapa denna skillnad. Men inte på ett neutralt vis, utan genom att personen eller gruppen som andrafieras också betraktas som underlägsen och tillskrivs negativa egenskaper (Hall, 2003; Jensen, 2011). En annan aspekt av denna process ligger i hur andrafieringen även verkar inåt, mot den egna självförståelsen och självbilden. Det sker genom att den andre internaliserar och identifierar sig med, och samtidigt ger legitimitet åt, de bilder av dem själva som den dominerande kulturen har bidragit till att skapa (Fanon, 1971/2015; Hall, 1992). Andrafieringen kan på så vis påverka självuppfattningen hos de Andra och bidra till att skillnadsskapandet och de relationer som etableras därigenom betraktas som naturliga och självklara, samtidigt som det innebär att de ojämlika maktförhållanden som andrafieringen är ett uttryck för döljs.

Om vi betraktar andrafiering som en process som knyter an till etnicitet och ras, men också klass och kön, möjliggör det en analys och diskussion av hur olika människor erfar processer av andrafiering. Erfarenheter av att betraktas eller behandlas som annorlunda kan ta sig skiftande uttryck. I mötet med eleverna på Björkskolan visar det sig allra tydligast i förhållande till kategorin ”invandrare” och hur de positionerar sig och positioneras av andra i förhållande till den. Samtidigt aktualiseras även klassdimensionen i talet om skolan och stadsdelen, där eleverna förhåller sig till de materiella såväl som symboliska aspekterna av att bo i en stadsdel som betraktas som fattig och präglad av sociala problem. Det går inte heller att bortse från den betydelse som kön får i dessa sammanhang, där positionerna som ”invandrarkille” respektive ”invandrartje” får olika innebörder (jfr Jonsson, 2007). Fler av killarna i min studie talar exempelvis om hur de förhåller sig till bilden av dem som farliga eller kriminella,

medan vissa tjejer berättar om erfarenheter av andrafiering på grund av att de är muslimer och bär sjal.

När vi talar om staden och förorten, eller dess invånare, är det viktigt att uppmärksamma de maktstrukturer och normer som påverkar människors förhållningssätt till och syn på dessa. Den territoriella stigmatiseringen av förorten är en del av detta, likaså andrafieringen. De begrepp och teoretiska perspektiv jag presentera här kan förhoppningsvis bidra till en bättre förståelse för de representationer och sociala villkor som omger de kommunala förortsskolorna och dess elever, och därmed vara till hjälp i analysen av hur eleverna i Björkskolan förhåller sig till sig själva, sin stadsdel och sin skola.

Etnografi som metod

I min studie har jag följt eleverna i skolan utifrån en etnografisk ansats (Arvastson & Ehn, 2009; Emerson m.fl., 2011; Hammersley & Atkinson, 1995/2007). Etnografi kan beskrivas som ett sätt att närma sig människors vardag och de sätt på vilket de skapar ordning och mening i sin tillvaro. Inte sällan är det också kombinerat med ett intresse för att visa på mönster, strukturella förhållanden och symboliska dimensioner i vardagen (Hammersley & Atkinson, 1995/2007). Det är en metod som kan sägas sträva efter en form av ”lokal kunskap” (Geertz, 1983). Via deltagande observationer och intervjuer har jag också försökt skapa en förståelse för vad det innebär att vara elev på Björkskolan. Förhoppningsvis kan denna studie bidra med en fördjupad och komplex bild av skolvardagen på Björkskolan och hur den tar form i relation till dagens segregerade och ojämlika skola.

Etnografi är ett sätt att utveckla förståelse för en viss kultur, med sina egna specifika sociala och kulturella mönster, och hur denna kultur ramar in och ger mening till människors erfarenheter (Jeffrey & Troman, 2004; Willis & Trondman, 2002). Men etnografi kan även handla om att uppmärksamma hur dessa erfarenheter är situerade i, och formas av, sin specifika historia och kontext, samt i sin tur även är med och påverkar dem (Willis & Trondman, 2002, s. 395). Utifrån denna förståelse av vad en etnografi kan vara, riktar jag mitt intresse mot elevernas skolvardag och den kultur som de skapar, vilket inte ska förväxlas med vad som kan beskrivas som skolans mer officiella kultur av läroplaner, organisation, och så vidare. Jag intresserar mig för hur eleverna ger mening till och beskriver sig själva, sin skola och sin tillvaro, men även hur de kulturella mönster eleverna skapar, går att förstå i relation till de villkor som

präglar deras skola och deras stadsdel. Det handlar med andra ord om två nivåer, dels elevernas skolvardag och dels de större sammanhang som denna skolvardag är en del av och som forskaren kan få syn på genom etnografin.

Även om det finns avgörande skillnader har min studie vissa beröringspunkter med Paul Willis *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, eller *Fostran till lönearbete* (1977/83) som den heter i svensk översättning. I boken som publicerades i slutet av 1970-talet studerar Willis hur den sociala reproduktionen av klassförhållanden sker och hur det kommer till uttryck i skolan och bland de arbetarklasskillar han följer. Likt Willis intresserar jag mig för att studera den lokala skolkulturen och hur den relaterar till övergripande förhållanden och strukturer i samhället, men omständigheterna ser högst olika ut i 1970-talets England och i 2010-talets Sverige. I dagens kunskapsorienterade samhälle har fabriksarbetet trätt tillbaka och samhället, såväl som skolan, har gått mot en ökad grad av individualisering och valfrihet. Till skillnad från Willis har jag emellertid inte enbart intresserat mig för killarna eller de elever som inte klarar skolan. I min studie har jag riktat fokus mot både killarna och tjejerna i Björkskolan, de som får toppbetyg, de som saknar betyg, och de däremellan. Jag är intresserad av hur segregationen och skillnaderna i den svenska skolan kommer till uttryck bland eleverna i stort och hur de hanterar och ger delvis olika beskrivningar av skolvardagen i ett stigmatiserat bostadsområde.

Etnografi kan på så vis vara ett sätt att studera hur elevernas tillvaro och skolvardag är formad av de förhållanden som omger dem, och kan därmed också öppna upp för en kritik av rådande omständigheter (Angrosino, 2007; Anderson, 2009). Platsen och det urbana rummets förhållanden är en viktig referensram för min studie, för även om jag tillbringat min tid i skolan kan den inte särskiljas från sin plats i staden. Den etnografiska ansatsen öppnar upp för att studera vad förändringarna i staden och utbildningssystem kan innebära och hur eleverna ger mening till sin skola och vardag.

I Björkskolan

Innan vi går vidare kan det vara på sin plats att säga något kort om skolan som denna studie tar sin utgångspunkt i. Val av skola skedde utifrån tillgänglig betygsstatistik för de elever som gick ut årskurs nio vårterminen 2012 i Göteborg. Bland dessa skolor tog jag kontakt med skolledningen vid några av de skolor som presterade jämförelsevis mycket låga betygsresultat, för att höra

mig för om deras intresse av att medverka i min studie. Jag kom att besöka två skolor, varav Björkskolan var den som uttryckligen visade intresse av att delta och framstod som ett passande skola utifrån mitt syfte.¹⁰ Björkskolan är en kommunal skola för elever från förskoleklass till årskurs nio och den har en central position i stadsdelen. Torget, som bara ligger en kort promenad bort, utgör den naturliga mötesplatsen med sin mataffär, pizzeria, frukthandel och några andra mindre butiker. Det är också hit eleverna söker sig på rasterna när de vill komma bort från skolan en stund och kanske köpa sig en dricka eller en sesamkringla på det lokala bageriet. Med undantag för ett antal höghus består bebyggelsen mestadels av tre- eller fyra våningshus, med många gröna ytor däremellan.

Björkskolan etablerades redan på 1970-talet, och några av lärarna som var med då finns ännu kvar på skolan. I dag har skolan två klasser i varje årskurs, och sammanlagt cirka 500 elever, varav de allra flesta bor i stadsdelen och sällan har mer än några minuter till skolan. En stor del av eleverna har bott i Ängdalen hela sitt liv, de har vuxit upp kring gårdarna, fotbollsplanerna och torget. Många av de elever som jag möter i högstadiet har dessutom följt varandra sedan de gick i förskolan.

Under ett läsår, med början i augusti 2013 och fram till skolavslutningen den följande våren, deltog jag i elevernas skolvardag i Björkskolan. Jag kom även att besöka skolan vid några tillfällen under det efterföljande läsåret för att följa upp de elever som året innan gick i åttan, men då var inne på sitt sista år i grundskolan. Men jag blev också uppmuntrad av elever och lärare till att besöka skolan och även inbjuden till en fest för eleverna som då gick i årskurs nio. Det material jag använder mig av och redogör för är emellertid nästan uteslutande från mitt första läsår i skolan. Under den tiden följde jag eleverna i årskurs åtta och nio, där varje årskurs bestod av två klasser vardera, i snitt två dagar per vecka under hela läsåret.¹¹ Varje klass bestod av ungefär 20 elever, och

¹⁰ Min första kontakt med Björkskolan gick via rektorn, och sedermera lärare i årskurs 8 och 9, för att därigenom komma i kontakt med eleverna. Till en början sammanförde rektorn mig med några lärare som kunde introducera mig för eleverna. Efterhand kom det emellertid att ske mer spontant, genom att vissa lärare visade intresse och bjöd in mig att delta på deras lektioner, men framför allt genom att jag följde eleverna och de lektioner de deltog i. Till en början stämde jag alltid av med lärarna i fall det gick bra att jag deltog på deras lektion, men efterhand och i takt med att vi blev bekanta för varandra var så inte alltid fallet, ingen ifrågasatte heller någonsin min närvaro. Tvärtom blev jag i regel uttryckligen välkommen att delta på lektionerna.

¹¹ Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2017) har tjänat som riktlinje för studien och dess genomförande. Alla deltagare i studien har informerats om studien och dess syfte, att deltagande är frivilligt, samt deras rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Det gäller alla från rektor, till personal och

sammanlagt hade jag därigenom kontakt med omkring 80 elever på skolan, varav ett antal sedan blev föremål för regelrätta intervjuer. Att möta så många elever innebar en viss utmaning i att skapa närhet och förtroende i relation till eleverna, men även i hur jag skulle fördela min tid på skolan. Jag kom att alternera mina dagar mellan de olika klasserna och deras lektioner, men mestadels som en utgångspunkt och ram för min närvaro i skolan. En stor del av tiden spenderade jag tillsammans med eleverna på raster och efter skoldagens slut, i uppehållsrummet, i skolans matsal och på skolgården. Vilken klass eller årskurs eleverna gick i spelade liten roll vid dessa tillfällen, eleverna umgicks också mycket mellan klasserna och årskurserna.

Att jag valde att spendera tid med fyra olika klasser var framför allt för att bekanta mig med eleverna och skolan i stort, för att utifrån det etablera närmare relationer med vissa elever. En tanke med att fördela tiden mellan eleverna i årskurs 8 och 9 var för att fånga eventuella variationer i deras förhållande till skolan och studierna. Under sista året i grundskolan väntar slutbetygen och gymnasiet är nära förestående, de nationella proven duggar tätt och det är på flera sätt en mer avgörande tid än året innan. Överlag var det emellertid mer som förenade eleverna i deras resonemang och förhållningssätt än som skilde dem åt. Att jag valde att dela upp tiden mellan eleverna i både klass A och klass B i respektive årskurs var dels för att kunna skapa mig en bild av dynamiken i klasserna och dels för att det på förhand var svårt att utesluta en specifik klass och därmed elever som potentiellt kunde vara intressanta att inkludera i studien.

Efterhand kom jag att lära känna vissa elever närmare än andra, och av dem var det en något större andel killar. Det var de som i något högre grad tog kontakt med mig, hälsade i korridoren, ställde frågor och ville prata. Men jag lärde också känna flera av tjejerna på skolan väl, och kom över tid att utveckla goda relationer till många av eleverna på skolan. Vare sig det var på raster, lektioner eller i matsalen kom jag därför att följa både killar och tjejer. Även om

självfallet eleverna. I de fall eleverna var under 15 år informerades även föräldrarna skriftligen. Om jag mött en ny person – exempelvis hände det att det kom en ny elev till skolan eller att en lärarvikarie fick hoppa in då den ordinarie var sjuk – har jag varit noga med att berätta vem jag är, vad jag gör i skolan och studiens syfte. I all forskning som involverar människor kan det uppstå olika former av maktrelationer. Av den anledningen har jag strävat efter att skapa en god och öppen kommunikation med eleverna, samt försökt agera reflexivt kring min egen roll som forskare, mina utgångspunkter och tolkningar. Jag har även vidtagit åtgärder för att värna elevernas och personalens konfidentialitet, och har därför valt att fingera namnen på dem, skolan och stadsdelen. I vissa fall har jag också utelämnat eller ändrat på kontextuella detaljer som inte har betydelse för sammanhanget eller analysen, men som kan bidra till identifikation. Slutligen kan påpekas att alla uppgifter som samlas in för studien enbart kommer att användas för forskningsändamål.

jag pratade mer med vissa elever, valde jag aldrig uttryckligen att fokusera enbart på en grupp, utan jag försökte bevara en öppen och inkluderande hållning till alla elever jag träffade.

Uppehållsrummet, ”chillrummet”, korridorerna, skolgården och matsalen kom att bli minst lika viktiga för mig som klassrummen. Det var i dessa miljöer som det gavs utrymme att prata mer och längre med eleverna, observationer och samtal från dessa tillfällen utgör således en viktig del i mitt material. Mitt intresse riktar sig inte primärt mot undervisningen och lärarnas uppdrag, vilket jag också gjorde tydligt för dem, utan mot eleverna och hur de skapar mening och förstår sin skoldag. Men deltagande observationer i skolan inbegriper ofrånkomligen även lärarna, inte minst i klassrummen, men även i andra sammanhang. Att få möjlighet att delta i undervisningen möttes aldrig av något motstånd från lärarnas sida, tvärtom blev jag flera gånger uttryckligen välkommen att delta, och de delade gärna med sig av sina funderingar.¹² Samtal med lärare och personal blev också en självklar del av min tid i skolan, och för min egen del ett sätt att skapa förståelse för hur de såg på sitt arbete och skolan, även om mitt intresse riktar sig främst mot eleverna.

Ett deltagande arbete

Deltagande observationer utgör en viktig och central del i min studie (Hammersley & Atkinson, 1995/2007; Willis, 1977/1983). Att delta och observera – orden ger en fingervisning om vad det handlar om. Ett *deltagande* i fältet innebar att jag försökte bekanta mig med elevernas tillvaro och lära känna dem och de platser de rörde sig på, samt skapa en förståelse för hur de förstår och tolkar sig själva och sin omgivning. Men den etnografiska ansatsen innebär också en form av systematiskt *observerande* av vad som sker. Under min tid i skolan hade jag ständigt anteckningsblock och penna till hands och förde regelbundet anteckningar utifrån samtal och vad som försiggick i skolan. I vissa situationer och miljöer, det kunde vara i matsalen eller under en promenad, valde jag att försöka memorera händelseförlopp och samtal, som jag sedan

¹² Jämför med Fanny Ambjörnsson (2004, s. 40) som upplevde att det tvärtom var svårt att hitta lärare som var villiga att ha en forskare i klassrummet. Att lärarna på Björkskolan var positiva till min närvaro kan eventuellt förstås i relation till skolans dåliga rykte, i sammanhanget blev jag en person utifrån som visade intresse för skolan och vad som skedde där. De fick en uppmärksamhet som annars främst riktades mot skolan i negativ bemärkelse. Många av dem var också nyfikna på hur det gick för mig och om jag kunde berätta något om hur jag uppfattade skolan, de ville veta vad jag ”kom fram till”. Ofta svarade jag något undvikande på sådana frågor med hänvisning till att det var ett pågående arbete och att jag inte ville uttala mig för mycket i förhand.

skrev ned vid första möjliga tillfälle. I vissa fall gick jag undan till en lugn vrå av skolan, för att med telefonens hjälp spela in mina egna observationer och reflektioner.¹³

Oavsett hur jag gick tillväga inbegriper denna metod en mängd val från min sida, vilka händelser eller samtal som ska antecknas eller inte, men också vad som ska föras ned på papperet. En enskild händelse är dessutom alldeles för komplex för att alla dimensioner av den ska låta sig fångas i sin helhet (Johansson, 2010). Men det gör inte det etnografiska arbetet till en relativistisk metod och praktik, det handlar om att försöka göra så goda och mångfacetterade observationer som möjligt. Att göra sig bekant med fältet och dess aktörer underlättar detta arbete, samt möjligheterna att observera vad som sker och vilka mönster och sprickor som uppenbarar sig. I min framställning har jag strävat efter att vara transparent i hur jag gått tillväga och hur det är möjligt att teoretiska och analytiskt tolka empirin.

Deltagande observationer gör det möjligt att komma åt sådant som andra metoder inte öppnar upp för. Genom observationerna kunde jag få tillgång till händelser, interaktion och samtal som ägde rum i skolan. Därmed ger metoden utrymme att studera eleverna i deras eget vardagsliv i skolan och hur de skapar mening utifrån sina omständigheter (Burawoy m.fl., 1991). Hur de agerar och rör sig, talar med varandra, deras stil, musiken de lyssnar på under rasterna, hur de tar plats i klassrummen. En glad hälsning, en nedslagen blick, ett smygande med lappar under lektionstid. Dessa ibland outtalade händelser, men även de

¹³ De deltagande observationerna har dokumenterats genom fältanteckningar. Anteckningarna bestod oftast av något korthuggna beskrivningar av händelser, miljöer, personer eller samtal, men även av mer detaljerade anteckningar av vissa händelser eller samtal som jag utifrån mitt syfte och teoretiska ramverk uppfattade som särskilt intressanta. Dessa anteckningar har jag renskrivit så snart som möjligt efter genomfört fältarbete, i regel samma eftermiddag, för att ge möjlighet att fylla i luckor i anteckningarna och därmed eftersträva en god återgivning av gjorda observationer. Det gäller både för mina nedskrivna anteckningar och mina, på telefon inlästa reflektioner och observationer. I denna skrivprocess har jag eftersträvat tätare beskrivningar och försökt skriva fram en mer sammanhållen text. I avhandlingen har jag använt mig av fältanteckningarna framför allt i den löpande texten, för att beskriva skeenden, samtal, miljöer, etcetera. När jag i den löpande texten beskriver situationer eller samtal använder jag mig främst av fältanteckningar, men även transkriberade intervjuer. Eftersom jag inte strävar efter att analysera specifika ordval eller meningsbyggnad i en mer lingvistisk orienterad analys, har jag gett mig själv en något större frihet i återgivandet av vad eleverna säger, utan att därmed ändra innebörden av det sagda. Det handlar därför inte alltid om ordagranna citat, även om jag använder mig av citationstecken i vissa fall. Ett ordagrant återgivande av det talade ordet med alla dess tvekanden, upprepningar, stamningar och ljud, kan även te sig omständligt i skriven text. Av etiska skäl är det också viktigt att vara ansvarsfull i presentationen av materialet och hur deltagarna framställs (Fangen, 2005). En viss redigering kan i vissa fall därför göra både text och personer mer rättvisa.

rent fysiska och kroppsliga delarna av skolvardagen, blir tillgängliga genom de deltagande observationerna.

Vid sidan av deltagande observationer utgör intervjuer med elever en viktig del av mitt material.¹⁴ Intervjun kan sägas ge utrymme för individens erfarenheter, reflektioner och uppfattningar (Alvesson, 2011; Kvale, 1997).¹⁵ I intervjusituationerna kunde jag följa upp sådant jag observerat i skolan, men det gav också eleverna utrymme att berätta mer i detalj om hur de uppfattade sig själva, sin vardag och skola. Intervjuerna kan därför betraktas som ett sätt att närma sig hur individen begripliggör sin omgivning, och därmed skapa en större förståelse för dennes erfarenheter. Därmed inte sagt att intervjuerna kan ge en komplett och uttömmande bild, eller att de fångar vad individen *verkligt* tycker och tänker. Som forskare är jag också medskapare till det som sker i intervjusituationerna. Mina frågor, de teman jag lyfter och mina bekräftande nickar, bidrar till att i samspel med eleverna ge upphov till de beskrivningar som där tar form. Forskaren är alltså inte någon som enbart samlar in andras berättelser utan kan snarast förstås som en samproducent i intervjusituationen. Intervjuerna kan betraktas som ett samtal, likt alla andra samtal, vilket tar plats i relation till en mångfald av olika diskurser som både elever, lärare, föräldrar, intervjuare, och andra unga och vuxna är inbegripna i och som jag som forskare tolkar och reflekterar över (Jonsson, 2007). Intervjusituationen står med andra ord inte fri från de maktrelationer och representationer som finns i samhället, och varje intervjutillfälle har sin särskilda dynamik beroende på vilka som deltar och den interaktion som uppstår (Hammarén, 2008). Intervjuerna kan därför inte betraktas som en ”sanning”. Yttranden som görs i intervjuerna kan snarare

¹⁴ Sammantaget intervjuade jag 21 elever på skolan, de flesta individuellt, men även några i par, och vid ett tillfälle intervjuade jag tre tjejer i nian tillsammans. Till en början hade jag enbart tänkt göra individuella intervjuer, för att ge den enskilda eleven fullt utrymme, men flera av eleverna önskade göra det tillsammans. Det visade sig sällan vara en nackdel, snarare upplevde jag att flera av dessa intervjuer blev mer avslappnade och friare, och de gjorde det även möjligt att studera samtal och interaktion mellan eleverna. I flera av de individuella intervjuerna upplevde jag samtidigt att eleverna kunde närma sig frågor om hur de såg på sig själva som elever och skolan, på ett sätt som intervjuerna i par eller de deltagande observationerna inte öppnade upp för. Vissa intervjuer blev mindre framgångsrika då jag upplevde att några av eleverna blev mindre pratsamma i intervjusituationen och något av den avslappnade spontanitet som annars kanske funnits där försvann. Av den anledningen pågick intervjuerna allt mellan en halvtimme och en och en halv timme. Då jag i mitt urval av empiri har tagit fasta på vissa teman för analys har det inneburit att jag också har använt en del intervjuer mindre än andra.

¹⁵ Intervjuerna kan beskrivas som semistrukturerade (Kvale, 1997) då jag utgick ifrån vissa på förhand upprättade teman och frågor. Intervjuerna har framför allt tagit upp sådant som knyter an till de ungas erfarenheter av skolan och dess roll i deras tillvaro, hur de beskriver sig själva som elever, hur de ser på sin stadsdel, samt familjeförhållanden och framtid. Även om jag i intervjuerna har tagit upp vissa teman och frågor har jag samtidigt förhållit mig ganska fritt till dem i syfte att få till stånd ett givande samtal.

förstås som uttryck för hur de unga relaterar och positionerar sig i förhållande till en mängd uppsättning diskurser, inte minst om unga och skolan i förorten.

I urvalet av elever valde jag att intervjua både killar och tjejer, både de som presterade bra och de som presterade mindre bra, både de som gick i årskurs 8 och 9. Jag eftersträvade inte vad som skulle kunna beskrivas som ett representativt urval, men genom en blandning av olika elever var förhoppningen att fånga olika röster och perspektiv på vardagen i skolan. Utöver elever har jag även intervjuat delar av personalen på skolan för att skapa mig en bild av hur de beskriver sitt jobb, eleverna och det sammanhang skolan ingår i.¹⁶ Dessa intervjuer hjälpte mig att skapa en förståelse för skolan utifrån deras perspektiv och de omständigheter som enligt dem kännetecknar arbetet.

”Forskarn”

På väg hem efter mina första dagar i Björkskolan är jag lätt omtumlad och trött. Under dessa dagar träffar jag en stor del av lärarna och eleverna på högstadiet, jag tappar snart räkningen på hur många jag hälsar på och skakar hand med. Förutom att jag presenterar mig för klasserna är det många som kommer fram i korridorerna, undrar vem jag är, varför jag är där och vad en forskare gör. Efter bästa förmåga försöker jag memorera elevernas namn och svara så gott jag kan på alla frågor jag möter. Eleverna är ofta väldigt pratsamma och många skojar med mig, även om jag till en början inte alltid hänger med i de rappa samtalen och skämtet. Under en av mina första dagar i skolan, det är en torsdag eftermiddag i början av september, följer jag eleverna i 8B då de har hem- och konsumentkunskap. De ska baka grova tekakor och när de är färdiga kommer Jasmin fram till mig. ”Här, varsågod”, säger hon och räcker mig en varm och nybakad tekaka. Vi sitter fyra och fyra runt de små borden och äter våra tekakor med ost, jordgubbsmarmelad och paprika. Alla som vill får en kopp te. Samir, som sitter bredvid mig, undrar om jag inte vill ha och gör i ordning en kopp åt mig.

¹⁶ Jag intervjuade rektor, specialpedagog, kurator, studie- och yrkesvägledare, ett par lärare, samt två personer som jobbade i skolans stödteam, sammanlagt åtta personer. Stödteamet arbetar främst med de elever som är i ”riskzonen” och föremål för SSPF, ett samarbete mellan skola, socialtjänst, polis och fritid. SSPF finns i alla Göteborgs stadsdelar och bygger på att vårdnadshavaren skriftligen godkänner att anställda från de olika aktörerna tillfälligt får lov att lösa sekretessen och prata öppet om deras barn. Utöver att vara ett stöd för dessa elever, är personalen i stödteamet ofta närvarande i klassrummen och i korridorerna, och har en självklar och uppskattad roll bland eleverna på skolan. Intervjuerna hade likt de jag genomförde med eleverna ett semistrukturerat upplägg, de behandlade bland annat teman som elevernas och skolans förutsättningar, möjligheter och utmaningar; erfarenheter som lärare; och bilden av skolan.

Även om jag inte blev bjuden på nybakat bröd och te varje dag, säger det något om min tid i Björkskolan. Den öppenhet, värme och det intresse som jag mötte från många av eleverna gjorde att det var lätt att känna sig välkommen. Om jag till en början var lite osäker på min roll i skolan och hur min närvaro skulle mottas, var det en känsla som gick över i takt med att jag lärde känna eleverna allt bättre och blev inbjuden att delta i deras gemenskap. För flera av eleverna blev jag snart ”forskarn”.

Andra innan mig har beskrivit deltagande observationer som en inställsam metod (jfr Ambjörnsson, 2004 s. 43). En beskrivning som även stämmer ganska väl överens med min roll i Björkskolan. Att få ta del av människors samtal, reflektioner och sammanhang förutsätter ett visst mått av förtrolighet, därmed blev det viktigt för mig att lyssna och visa att jag var förtjänt av deras förtroende. Men det är en inställsam metod också i den meningen att jag i ena stunden kunde dela en kopp kaffe med en lärare i personalrummet som talade om arbetets utmaningar, för att i nästa stund sitta i korridoren och prata med några elever i nian om hur de försöker fuska på ett prov. Att få denna tillgång till eleverna och deras tillvaro, insåg jag snart, förutsatte även att jag var öppen för att dela med mig av vem jag var. Hur gammal jag var, var jag bodde, om jag hade flickvän, vad jag lyssnade på för musik, hur jag själv var i grundskolan, allt det och mycket mer talade jag med eleverna om. Därmed fanns det ett mått av ömsesidighet i relationerna, mellan mig och eleverna, och denna öppenhet från min sida var en oundviklig och viktig del av min närvaro i skolan. Eftersom jag ville att de skulle prata med mig och svara på mina frågor, kunde jag inte heller neka dem detsamma. Genom att visa vem jag var kunde jag också etablera ett förtroende hos eleverna (jfr Ambjörnsson, 2004).

Gränserna mellan rollen som forskare och de mer vänskapliga utbytena var därmed inte alltid helt uppenbar, men jag försökte aldrig ge sken av att vara någon annan än den jag var eller varför jag var där. I och med att jag lärde känna eleverna blev jag i vissa sammanhang kallad ”bror”, det kamratliga tilltal som många av eleverna använde i samtal med varandra, men oftare var jag som sagt ”forskarn”. Det var också en roll som jag alltid försökte vara öppen med, inte minst genom att ständigt ha anteckningsblocket till hands och vara tydlig med att jag observerade och dokumenterade det som skedde i skolan. Till en början väckte mitt block en del frågor: du antecknar jämt, vad skriver du egentligen, hur kan det bli intressant, kommer någon att läsa det? Efterhand avtog emellertid frågorna, jag och mitt block väckte inte längre samma uppmärksamhet även om det hände att eleverna ville att jag skulle ställa frågor till

dem eller diktera sådant som de tyckte att jag borde skriva ned. Att jag var tydlig med min roll som forskare har också sina etiska orsaker, anteckningsblocket och pennan blev ett sätt att visa varför jag var där.

Även om jag blev kallad ”bror”, var min och elevernas positioner inte jämlika. Jag var där som forskare, och som sådan gavs jag dels möjlighet att röra mig hur jag ville i skolan och kunde välja att vara där eller inte, dels är det *mina* observationer och beskrivningar av skolvardagen, det är jag som skriver denna text. Min roll som forskare och det tolkningsföretråde jag har som forskare och författare innebär därmed en viss maktposition (Dovemark, 2008; Jonsson, 2007). Att jag är en vit man i 30-årsåldern, även om många tog mig för yngre än så, med högskoleutbildning, sätter mig också i en annan position i relation till de unga som jag mötte.¹⁷ Men samtidigt trädde jag in på deras fält och följde dem i deras tillvaro, i miljöer och sammanhang där de var hemmastadda och innehade en lokal kunskap som jag saknade. Jag var dessutom beroende av dem, utan dem ingen bok. Vid ett tillfälle satte Sanaa, en av tjejerna i nian, något skämtsamt ord på detta förhållande. ”När du tjänar pengar på din bok ska du ge dem till mig. Eller du kan få lite, eftersom du skrivit”. Några större pengar blir det knappast tal om, men hon pekade på hur hon och de andra eleverna bidrar med själva stoffet till denna text, samtidigt som det är jag som skriver och har makt över framställningen. Oundvikligen var det en hierarkisk relation mellan mig som forskare och de jag mötte i skolan. Som forskare har jag på förhand en privilegierad position, det är jag som väljer vad jag ska ta upp och vad jag ska utelämnas, det är mina kategoriseringar och analyser (Ambjörnsson, 2004). Ett reflexivt förhållningssätt till min egen roll, vad min närvaro innebär för de unga jag studerar, samt hur jag väljer att presentera dem och deras berättelser, ser jag emellertid som en oupphörlig och viktig del av det etnografiska arbetet.

Att analysera och skriva om elevernas vardag

Min tid i skolan, och mina observationer och anteckningar, vägledades av mitt syfte och intresse av att förstå hur elevernas skolvardag gestaltade sig. Tidigare forskning jag tagit del av och min egen teoretiska förståelse var nog så viktigt för hur jag kom att närma mig fältet och de funderingar och frågor som det väckte. Samtidigt har jag hela tiden försökt vara öppen för vad som sker i skolan

¹⁷ Ibland blir denna position mer uppenbar. Det förekom att eleverna frågade om jag var svensk, var jag bodde, och andra frågor som visade på det. I vissa fall har jag även redogjort för detta.

och för att jag kanske behöver revidera mina frågor och perspektiv (jfr Beach, 2010, s. 54f). Mitt syfte, de frågor jag var intresserad av och en viss teoretiskt förståelse tog jag alltså med mig in i skolan, men de kom också att justeras och preciseras i takt med att jag spenderade allt längre tid där och de tankar som det väckte. Fältarbetet kan därför beskrivas som en pendelrörelse mellan syfte, frågor, teori och empiri. Om jag till en början var mer specifikt intresserad av hur det kommer sig att en stor del av eleverna inte blev behöriga till gymnasiet, kom det exempelvis att förskjutas mot hur det är möjligt att förstå elevernas skolvardag och elevernas skiftande förhållningssätt till skola och utbildning. På liknande vis har jag försökt vara öppen för att ta in andra teorier för att utveckla min förståelse för, och analys av, de sammanhang jag studerar i skolan.

Analysen av elevernas skolvardag syftar till att undersöka hur relationen mellan eleverna och skolan kommer till uttryck i både tal och handling, och hur det är möjligt att förstå skolkulturen och hur eleverna skapar mening i sin skolvardag.¹⁸ Centralt i analysen är hur tillvaron i skolan och elevernas berättelser kan förstås i relation till övergripande förhållanden och förändringar i samhället och utbildningssystemet. Fokus ligger med andra ord dels på den lokala skolkulturen och hur denna kommer till uttryck hos eleverna, dels på relationerna mellan ungdomarnas berättelser och de sociala, kulturella och rumsliga kontexterna inom vilka de tar form (Bourdieu & Wacquant, 1992). Att jag gör dessa val utgår ifrån en föreställning om att alla ord, utsagor och handlingar tar plats i ett sammanhang från vilka de inte kan separeras (jfr Willis & Trondman, 2002). Enligt Hall (2003a) har alla former av handlingar, både det fysiska agerandet och talet, en diskursiv dimension eftersom de relaterar till våra föreställningar som i sig påverkar hur vi handlar. Vad eleverna gör och säger kan därför inte förstås bortom sitt sammanhang och de berättelser som omger dem.

Representationer av exempelvis förorten, ”invandrarelever” och Björkskolan bidrar till hur dessa kommer att uppfattas och de innebörder som

¹⁸ Analysen kan beskrivas som en tematisk analys där jag tagit fasta på vissa återkommande teman i mitt material. Rent praktiskt har tillvägagångssättet inneburit att jag har läst igenom alla fältanteckningar och transkriberade intervjuer flertalet gånger, i dessa läsningar finns mitt syfte och frågeställningar samt teoretiska perspektiv ofrånkomligen närvarande, eftersom de utgör en del i min blick på empirin. I mina läsningar har jag tagit fasta på vissa ord eller beskrivningar som jag uppfattat som centrala. Utifrån dessa läsningar har således vissa teman blivit mer framträdande och dessa har sedan legat till grund för hur jag har sammanställt och strukturerat empirin. Dessa teman har sedan utgjort basen för mina analyser och avhandlingens olika kapitel. När jag i texten återger citat eller längre fältanteckningar har jag utgått från denna tematisering, och mitt urval av empiri utgår från sådant som jag fann särskilt intressant och som svarade mot mitt syfte och mina frågeställningar.

tillskrivs dem, men de påverkar även elevernas egen förståelse av sin stadsdel, sig själva och sin skola, och i förlängningen även deras handlingar. Elevernas beskrivningar kan emellertid förmedla en annan berättelse och olika diskurser kan på så vis rymma delvis motstridiga beskrivningar av ”verkligheten”. Om något är ”sant” eller inte blir därigenom mindre intressant än vad det berättar om den som talar och sammanhanget. Vad eleverna säger och gör är inte nödvändigtvis en direkt spegling av vad de innerst inne tänker, tycker eller känner, utan det ska snarare betraktas som tal och handlingar som bär en viss mening för dem och ett sätt att positionera sig i relation till andra berättelser. Utifrån detta betraktar jag det eleverna säger, vad de gör och hur de gör det som handlingar som får sin mening och är möjliga att förstå i relation till både den lokala skolkontexten och det omgivande samhället.

När jag skriver denna text är det just en text som produceras av mig. En etnografisk studie kan beskrivas som en skriftlig representation av en viss kultur (Van Maanen, 1988/2011). De anteckningar som förs under fältarbetet utgör inte det observerade *i sig* helt och fullständigt. De representationer från fältet som jag skriver ned och tar med mig hem är ett utslag av min blick. Vad jag ser, hör och upplever som intressant, värdefullt, anmärkningsvärt blir till en anteckning, som är en representation av det som skedde eller sades. I denna process vägleds jag av min teoretiska förståelse, som också blir en hjälp att förstå de samtal och händelser jag observerar (Willis & Trondman, 2002). Som forskare skapar jag därmed en viss förståelse för det jag studerar, genom de sätt på vilket jag närmar mig skolan och eleverna, de analyserar jag gör, och till sist den skrivna texten (Fortun, 2010). Ingen forskning är på det viset objektiv eller neutral. Forskaren är snarast att betrakta som en reflekterande medskapare till sitt eget material och givet även de analyser och slutsatser som görs. I vissa delar har jag därför också valt att visa på min egen delaktighet i materialet, hur jag har interagerat med eleverna eller att jag redovisar vilka frågor jag ställer. Överlag har jag försökt vara tydlig och öppen i presentationen av mitt material och i mina analyser därav. Inte minst i intervjuerna, där jag som forskare får en mer framträdande roll, kan redovisandet av min egen delaktighet visa på hur jag är med och producerar det som framställs, och hur mina frågor och mitt fokus också bidrar till de berättelser som tar form i intervjusituationerna.

I avhandlingens olika kapitel varvar jag citat från intervjuer med observationer och samtal från mina fältanteckningar. Hur balansen ser ut mellan dessa kan variera något beroende på empirin och vilka teman eller frågor

som står i fokus i kapitlen.¹⁹ Det första kapitlet är exempelvis mer intervjubaserat, då det tar fasta på berättelser om förorten och skolan, vilket främst framträdde i intervjuerna med eleverna. I talet om dessa ämnen finns en risk att eleverna lyfter de schabloner de är vana att möta då de ofrånkomligen måste förhålla sig till dem. I intervjuerna framträdde också vissa stereotypa beskrivningar, men samtidigt rymmer de också andra framställningar och visar på elevernas ifrågasättande av etablerade berättelser. I observationerna framträder i sin tur fler alternativa representationer av platsen, skolan och vad det innebär att vara elev där.

Att studera unga och skola i förortsmiljöer, och att skriva om det, innebär alltid en risk att återskapa stereotypa bilder av dem och förorterna i sig. Som forskare är man ofrånkomligen fången i språket. Att tala om exempelvis förorten innebär att väcka den och den myriad av associationer som är förknippad med platsen till liv. Därför anser jag att det är viktigt att vara medveten om hur språket bidrar till att skapa det vi betraktar som verkligt och undvika schablonmässiga framställningar. Min förhoppning är också att kunna bryta upp vad som kan uppfattas som allt för enkla eller stereotypa föreställningar om elever och skolor i förorten, för att istället nyansera och visa på en mer komplex bild av skolvardagen i Björkskolan. En bild som även ger utrymme för olika elever och sätt att vara elev på. Därigenom har jag försökt förhålla mig både kritiskt och reflexivt till min egen text och vad för slags kunskap och förståelse jag bidrar till (jfr León Rosales, 2010). Problemen ligger därför inte i *att* studera dessa frågor, utan snarare *hur* man gör det (Hammarén, 2008). Behovet av att studera dem är i högsta grad motiverat av situationen i dagens skola.

¹⁹ I avhandlingen har jag valt att redovisa längre utdrag ur intervjuer som blockcitat, som sig bör, medan jag har låtit fältanteckningar vara del av den löpande texten. Motivet till detta har främst varit att jag vill skapa en följsam text där fältanteckningar, vare sig de är kortare beskrivningar eller längre redogörelser för en händelse, blir del av texten och analysen. Det tydliggör samtidigt min egen roll som medskapare till vad som framträder i fältanteckningarna, de står inte fria i texten i enskilda block och de är inte heller fria från mina val och uttolkningar av vad som skett och sagts.

En fattig skola med hjärta – berättelser om Björkskolan

Klockan framme vid tavlan visar på tio minuter i tio. Det är en torsdag i början av september och solen letar sig in genom persiennerna. Svensklektionen har precis börjat för eleverna i klass 8A och Thomas, som är lärare i svenska och SO, börjar med att ge ordet till mig. Jag har träffat eleverna en gång tidigare, men för säkerhets skull upprepar jag vad jag heter och att jag är doktorand vid Göteborgs universitet. Några elever ser lite frågande ut och undrar vad det innebär. Thomas greppar en av de röda pennorna framme vid den vita tavlan och börjar rita. Han gör staplar för att illustrera vägen till universitet och vad som krävs för att bli doktorand. En stapel för grundskolan, ”här är ni nu”, säger han vänd till klassen. Sedan ritar han en stapel till för gymnasiet, och så vidare. Malek, en av killarna i klassen som sitter i bänken längst fram, höjer rösten. ”Varför ska man läsa på universitet?”, frågar han. ”Bättre att bara gå grundskolan och gymnasiet och sen bli pizzabagare!”, säger han och skrattar. Några av de andra eleverna skrattar med lite också, men Thomas tar ingen större notis om vad Malek just sagt utan går vidare och förklarar utbildningssystemets många vägar.

Sedan fortsätter jag berätta, likt jag gjort en gång tidigare, om varför jag är där och att jag är intresserad av att höra deras tankar om sin skola, utbildning, framtid och vardag. När Thomas strax efteråt ska påbörja lektionen frågar Halil, som sitter i bänken bakom Malek, något fundersamt. ”Men varför just oss? Och varför Björkskolan?”. Lite ställd av frågan hinner jag inte riktigt komma på något bra svar innan lektionen startar.

Frågor likt Halils ska återkomma många gånger under min tid på skolan, inte minst under de första veckorna, men även långt senare. Många är de elever som under min första tid på skolan nyfiket kommer fram och undrar vem jag är, vad jag gör där, och varför jag valt just Björkskolan av alla skolor. Efterhand kommer mina svar snabbare och jag får tillfälle att förklara mitt intresse för de ökade skillnaderna mellan skolor och hur det påverkar eleverna. Men att vissa av dem, åtminstone till en början, har svårt att begripa varför jag valt just deras skola, blottlägger de negativa bilder som omger Björkskolan. Låg status och

dåligt rykte är något som skolan delar med många andra skolor i förorter runtom i Sverige (Bunar, 2009; Kallstenius, 2010). Berättelserna om skolan är en viktig del i hur skolan konstrueras som en meningsfull plats, med andra ord vilken betydelse som skolan tillskrivs.

Dessa berättelser och föreställningar om Björkskolan visar sig vara högst närvarande i elevernas sätt att förstå sin egen skola och plats. I media kan vi läsa om kommunala skolor i miljonprogrammets förorter som brottas med låga resultat, bråkiga elever och en stökig skolmiljö. Vi ser reportage om hur skolor i bland annat Rosengård och Rågsved läggs ned. Bilderna som visas i nyheterna är nog välbekanta för många. Dessvärre tenderar de att bli både stereotypa och ensidiga, och de säger väldigt lite om hur eleverna på dessa skolor beskriver sin egen utbildning och skolmiljö. Segregationen och sorteringen av elever i svensk skola riskerar emellertid att underblåsa de negativa bilderna av förortens skolor i takt med att resultatskillnaderna växer, vilket i sig ytterligare bidrar till att förstärka stigmatiseringen av dessa skolor.

I en situation av valfrihet och ökad konkurrens mellan skolor får bilden av skolan en framträdande betydelse (se t.ex. Lucey & Reay, 2002; Lunneblad, 2011). Det är något elever och deras föräldrar navigerar efter, och som påverkar skolornas förmåga att attrahera elever. Om vi vill förstå hur de ökade skillnaderna mellan skolor påverkar och präglar eleverna i Björkskolan behöver vi även närma oss de berättelser som omger skolan. I elevernas ord kommer de negativa bilderna av skolan att bekräftas, utmanas, revideras och omkullkastas. I det följande kapitlet kommer jag ta upp hur eleverna förhåller sig till bilderna av skolan och hur dessa kommer till uttryck i deras berättelser, samt hur de själva beskriver skolan och dess betydelse.

”En fattig skola!”

Ett par veckor efter att jag presenterat mig för eleverna i 8A träffar jag några av tjejerna från samma klass i korridoren under en förmiddagsrast. Korridoren kantas av de gröna plåtskåpen där eleverna förvarar sina böcker, väskor och andra saker. Men på några ställen öppnar korridoren upp sig och ger plats åt bänkar och bord där eleverna ofta samlas på rasterna. Det är vid ett av dessa bord som Fadila, Dana, Fariha, Isra, Nour och Jamilah nu sitter. Väggarna runt omkring dem pryds av målningar av Muhammed Ali, 2pac och Björkskolan i stora bokstäver. Jag dras snabbt in i samtalet och Fadila frågar – på ett både undrande och lite ifrågasättande vis. ”Varför är du här? Det här är en värdelös

skola”. Innan jag hinner svara fyller de andra i. ”Det är en fattig skola! För få lärare”, säger Dana, och ”det är dålig mat också”, tycker Jamilah. ”Ja, men den har blivit bättre den här terminen”, flikar Nour in.

De beskrivningar av den egna skolan som eleverna ger är inte särskilt positiva. Om man betraktar sin egen skola som värdelös, och är van att andra också betraktar den på samma vis, då är det kanske inte långt till att undra vad en forskare från universitetet gör där. Att Fadila ifrågasätter vad jag gör på skolan kanske kan betraktas som ett uttryck för det ifrågasättande och de negativa representationer som skolor likt Björkskolan ofta får utstå. Skolor som i media och i rankinglistor hamnar i botten. Att då undra vad jag gör där och vad jag har för intresse för skolan kan ses som en begriplig reaktion – både utifrån att den inte skulle vara värdig ett besök, men också utifrån en rädsla för att jag skulle förstärka den dåliga bilden av Björkskolan. De till synes negativa beskrivningarna av skolan sker gång på gång, och det visar sig kanske allra tydligast i hur eleverna återkommande beskriver Björkskolan som fattig. Men hur det kan förstås och vilken betydelse eleverna ger ordet är inte alltid helt uppenbar.

”...vi har typ slangspråk.”

Fattig, inser jag snart, handlar inte framför allt om pengar. När det används av eleverna ska det inte förstås i rent ekonomiska termer, utan det är endast en del av ordets innebörd. I en intervju med Bilal kommer vi in på ordets betydelse, och han berör det sätt på vilket språket behandlas av honom och de andra eleverna på Björk, som många av eleverna kallar skolan.

Jonas: Men om man säger att den är fattig, vad menar man med ordet fattig? Handlar det bara om pengar eller handlar det om något mer också, det verkar som om man säger fattig om allt möjligt sådär?

Bilal: Här i Björk, du har kanske märkt, vi har typ slangspråk. När vi säger något, vi menar typ nåt helt annat. Typ som, vad ska jag säga, som fattig, vi menar inte fattig, vi menar dålig. Om vi säger fattig skola, vi menar typ skitskola, tråkig skola, så. När vi säger krim till varandra, vi menar inte att man är kriminell, att man är typ cool. Man kan inte förklara såna ord, jag vet inte.

Ordens innebörd förskjuts och förändras i elevernas användning av dem. Fattig handlar därmed inte (enbart) om pengar, utan beskriver snarare något som är *dåligt* i största allmänhet. Det sätt på vilket de unga i Ängdalen tillskriver ord

nya innebörder, eller använder sig av slanguttryck, visar på ett kreativt förhållningssätt till språket. Det skapas därigenom en lokalt förankrad språklig praxis, något som eleverna kan referera till och som är deras eget (Jonsson, 2007). Men orden eller processerna genom vilka de blir till som meningsfulla uttryck är inte alltid lätta att beskriva, enligt Bilal. ”Man kan inte förklara såna ord”, säger han. Fattig eller krim, tillsammans med en mängd andra uttryck, blir en del av elevernas ”slangspråk” och den språkliga stil som delas av eleverna i Björkskolan (se t.ex. Milani & Jonsson, 2011, 2012; Rampton, 2011). Därmed inte sagt att dessa ord enbart används av ungdomarna i Björkskolan och Ängdalen. Även om orden har en lokal prägel och betydelse kan de samtidigt ha förgreningar till ungdomars språkanvändning på andra platser.²⁰

Bland eleverna på Björkskolan återkommer ordet fattig i många olika sammanhang och apropå vitt skilda saker. När jag frågar Ali vad eleverna menar när de beskriver skolan som fattig, tror han att ”dom menar lärarna faktiskt. Eller hur det ser ut inne. Eller hur folk betar sig”. Fattig kan enligt Ali rymma många innebörder och beskriva personer, miljöer eller mänskliga handlingar. Denna mångtydighet som Ali beskriver kan vara en förklaring till att ordet ofta används av eleverna, men att det gång på gång dyker upp kan även ses som en del i en viss jargong. Ett visst sätt att tala om skolan som man delar med varandra, och som därigenom blir meningsfullt, vilket också bidrar till att skapa sammanhållning och främja gemenskap. Det kan betraktas som ett uttryck för en skolkultur av gemensamma referensramar, vilket också ger orden sin mening (Hall, 2003a). Betydelsen av fattig är med andra ord inte given på förhand, utan det är något som skapas av eleverna.

Beskrivningarna av en fattig skola blir ibland något eleverna bara slänger ur sig, menar Bilal.

...dom skyller på allting typ. Till exempel det finns inga gardiner här du vet, folk kommer direkt säga "fattig skola", "fattig", dom bara gör så. Dom har bara tråkigt när dom säger så, dom är inte seriösa.

²⁰ Uttryck som används av eleverna på skolan likt ”shoo”, en hälsningsfras, är även vanligt förekommande i andra liknande förortsmiljöer i Sverige. Det lokala kan på detta vis delas med andra platser. Efterhand blir vissa av dessa uttryck även populariserade och får en bredare spridning, och i vissa fall upptagna i Svenska akademins ordlista. För en vidare diskussion och analys av de språkliga stilar som kan känneteckna urbana miljöer se exempelvis Ben Rampton (2012) och diskussionen om ”urban vernaculars”, vilket ungefär kan översättas med ”urbana lokala dialekter”, eller Tommaso M. Milani och Rickard Jonsson (2011, 2012) för en mer svensk anknytning.

Det sätt på vilket eleverna använder ordet sker stundtals lite slentrianmässigt, enligt Bilal, ungefär som en del av den vardagliga vokabulären. Under en svensklektion med 8A några veckor efter sommarlovet upplever jag att det är precis vad som sker. Dagens lektion består av högläsning av Hjalmar Bergmans "Fru Skräck och Lasse i Rosengård", fast det är inte stadsdelen i Malmö som åsyftas, och eleverna turas om att läsa. Läraren Thomas skriver upp ord ur texten på tavlan och diskuterar förklaringar tillsammans med eleverna. De många äldre svenska uttrycken gör att tavlan snabbt fylls på med ord och förklaringar till dem. "Är det någon som läser tyska här?", frågar Thomas när ordet gastkrama dyker upp i texten. "Det finns ingen tyska här. Det är en för fattig skola! Jag ska byta", svarar Dana samtidigt som hon ler stort. Att döma av hennes leende och tonfall framstår det som ganska klart att hon varken vill läsa tyska eller att det skulle vara en anledning att byta skola. Fattig fyller i sammanhanget en mer komisk funktion, och jag uppfattar att det hela är mer skämtsamt än uppriktigt, samtidigt som det kanske finns en viss allvarlig underton.

I klassrum, korridorer, matsalen eller i andra sammanhang hör jag upprepade gånger hur uttrycket används. Det blir ett vanligt sätt att benämna skolan. "Asså folk bara går runt och säger det", som Mirac uttrycker sig. När ordet har upprepats tillräckligt många gånger införlivas denna beskrivning i talet om skolan, den blir en del i en större berättelse om Björkskolan. Få elever reagerar därför när skolan benämns som fattig. Vissa lärare försöker emellertid uppmuntra eleverna till en mer positiv beskrivning och bild av skolan, men ofta för döva öron. "Lärarna tar det seriöst, lärarna tror alltid vi är seriösa", säger Bilal och beskriver hur de blir arga om någon av eleverna säger att det är en "fattig skola". Men som Bilal pekar på är det viktigt att inte ta elevernas tal som en direkt reflektion av deras uppfattning om skolan, utan det kan även ses som en form av tal som går i dialog med den dominerande bilden av en "förortsskola". Det är möjligt att tolka det som att eleverna tar över och reproducerar den negativa bilden av skolan, men likaväl kan man se det som att de vrider och överdriver den. De återkommande upprepningarna blir närmast en drift med bilden av Björkskolan, ett spel elever emellan och gentemot lärare, samt ett sätt att distansera sig från denna bild. Talet om skolan som fattig kan ses som en form av skamstrategi genom vilken eleverna kan hantera de känslor som är förknippad med att gå i en skola som andra ser ned på, men istället för att bära skammen tar de istället de negativa representationerna av skolan och omvandlar dem till något eget (jfr Ambjörnsson, 2003). När eleverna själva talar

om skolan som fattig kan det därmed betraktas som ett sätt att förekomma andras kritik och beskrivningar.

Fattig, eller?

Bilal beskrev ovan att alla elever inte är seriösa när de säger att skolan är fattig, även om lärarna tolkar det så. Samtidigt påtalar han brister som kan påverka elevernas uppfattning om skolan, men också om dem själva som elever. Bilal igen.

...ibland det finns inte böcker och vi har inga datorer. Då folk tänker, dom kanske inte bryr sig, dom kanske inte bryr sig om oss, dom ger oss inte datorer. Och det är orättvist, för många skolor har datorer nu, kanske 50 procent. Alla säger det, det är typ en lag kan man säga, man ska ha datorer. Men vi har inte haft det. [...] det är därför folk klagar.

Avsaknaden av böcker och datorer blir inte bara en fråga om resurser, utan blir i förlängningen även en fråga om hur eleverna upplever att skolan värdesätter dem. Bilal beskriver en känsla av att de blir orättvist behandlade, att de inte får det som han uppfattar att många andra elever i den svenska skolan får. Oavsett hur det faktiskt förhåller sig på andra skolor, uttrycker Bilal något om sin upplevelse av att vara elev på Björksskola.

Men även om Bilal beskriver brister i skolan upplever han att många har en orättvis bild av Björksskolan.

Folk tror det är en dålig skola. Så invandrarskola, alla lärare är dåliga, allting är förstört. Men ändå skolan är bra. Folk säger det är fattig skola, men den är inte så fattig. Kolla, vilken skola har en sån här hall (sveper med armen ut mot idrottshallen utanför skolans fönster)? Det är kanske bara denna skolan som har en sån stor hall, och uppehållsrum, många skolor har inte uppehållsrum och chillrum och allt det här, basketplan. Folk underskattar Björk.

För Bilal blir idrottshallen, uppehållsrummet, ”chillrummet” och basketplanen symboler för en berättelse som bestrider den fattiga eller negativa beskrivningen av en bristfällig skola utan ekonomiska resurser. Att folk underskattar skolan, enligt Bilal, kan även ställas i relation till föreställningar som är relaterade till dess position som en ”invandrarskola”. En position som i Bilals beskrivning blir synonymt med ”en dålig skola” där allt är vandaliserat och lärarna är inkompetenta. Liknande beskrivningar går igen hos många av eleverna, något vi snart får anledning att återkomma till.

Madar som går i nian, nämner även han skolans dåliga ekonomi, men han har en liten annan syn på hur man kan förstå innebörden av ordet fattig.

Jonas: Vad tror du, vad menar man med det, när man säger att den är fattig?

Madar: Ja, jag vet inte. Dom kanske blir missnöjda med den situation som kanske upprepas flera gånger. Dom kanske säger fattig, men det är inte bara det. [...] Kanske känner så "fattig skola", dom kanske också vill åka på resor, men skolan säger att dom inte kan eller lärarna säger att det går inte för ekonomin funkar inte. Men skolan är inte fattig för det. Det du pluggar, andra pluggar också. Man måste gå ett antal timmar. Sen man säger fattig skola, det är bara något man vräker ur sig, det är inte något man egentligen menar. Finns ingen fattig skola, alla skolor är likadana.

För Madar betyder fattig något annat än hur mycket pengar du har på fickan, vilket påminner om Bilals beskrivning av elevernas förhållningssätt till språket och ordens betydelse ovan. Visst kan där saknas ekonomiskt utrymme för skolutflykter eller annat, men Madar menar på att skolan inte förtjänar epitetet fattig för det. Madar lyfter istället fram skolans utbildningsuppdrag. Det du läser på Björkskolan, läser de också på andra skolor, argumenterar han. Därför är det missvisande att kalla Björkskolan för fattig, enligt Madar, som istället vill uppmärksamma likheterna mellan sin skola och andra skolor. Madars beskrivningar kan också ses som en motdiskurs till de stereotypa föreställningarna om skolor i förorten och bilden av dem som avvikande, annorlunda eller utmärkande på något vis. Enligt honom är alla skolor de samma, och denna betoning av det vanliga och normala bryter med de gängse bilder av Björkskolan som eleverna möter i sin vardag.

Precis som Madar gör ovan, visar elevernas beskrivningar generellt på hur fattig inte handlar så mycket om avsaknaden av pengar, utan snarare om kvalité eller anseende. Det används både med en kritisk udd och lite skämtsamt, uppriktigt och närmast slentrianmässigt. Att det är just ordet fattig som återkommer i talet om skolan, gardinerna, lärarna, skolmaten, eleverna eller vad det må vara, är däremot knappast en tillfällighet. Om vi betraktar elevernas tal på en mer övergripande nivå kan vi se hur det hakar in i andra mer generella mönster och sätt att tala, där förändringar i samhället får betydelse för hur vi relaterar till olika platser och vilka berättelser som etableras. I en tid av ökad ojämlikhet och segregation, där innerstaden gentrifieras och förorten marginaliseras, får dessa skillnader betydelse för hur vi förhåller oss till och talar om stadens olika platser (Andersson m.fl., 2009; Thörn & Holgersson, 2014;

Wacquant, 2008). Mycket enkelt kan det beskrivas som att vissa områden kommer att associeras med rika, välutbildade, ”vita” människor, samtidigt som andra platser associeras med fattiga, farliga, lågutbildade människor med ”annan” bakgrund. Det handlar om en materiell och reell, men lika mycket en symbolisk och föreställd skillnad som etableras. Staden delas upp i områden med hög status och låg status, rika och fattiga. Ängdalen befinner sig i det nedre skiktet i den hierarki som växer fram i staden Göteborg och många andra större och mellanstora städer i takt med att segregationen och skillnaderna tilltar (Andersson m.fl., 2009; Fell & Guziana, 2016; Social resursförvaltning, 2014).

Eleverna är inte främmande för denna utveckling och bilden av deras område. De är medvetna om att både Ängdalen och Björkskolan har låg status och dåligt rykte i många ögon. I ett samhällsklimat där saker mäts i ekonomiskt välstånd och där konsumtion spelar en avgörande roll, blir skillnaden mellan fattig och rik betydelsefull. Under de senaste decennierna kan vi se hur en ekonomisk rationalitet – med en tro på marknaden och betoning av konkurrens, valfrihet och individualism – sprider sig i samhället, i skolans värld, och påverkar vår självförståelse och hur vi agerar (Brown, 2003; Bunar, 2009). Att ordet fattig får en framträdande roll i elevernas tal kan ses i ljuset av allt detta. Det är möjligt att tolka dess innebörd i relation till både ökade skillnader och av ekonomin influerade tankemönster och språkbruk. Samtidigt låser sig eleverna inte fast vid detta och enbart upprepar de gällande bilderna av skolan, tvärt emot visar de att fattig kan användas på vitt skilda vis och de bidrar också med sina egna berättelser om skolan.

En demoniserad och stigmatiserad skola

I mötet med Fadila och tjejerna i klass 8A, som jag beskrev i början av kapitlet, och andra elever på skolan, återkommer diskussioner om varför jag valt att vara på just deras skola. Diskussioner som ofta berör hur eleverna uppfattar sin egen skola, och inte minst hur de upplever att andra ser på skolan. Vid ett av mina första besök på Björkskolan är jag med eleverna i klass 9B när de har textilslöjd. Efter att deras lärare Kerstin har inlett lektionen fortsätter eleverna med sina pågående projekt. Några av dem sätter sig i det mindre rum som gränsar till klassrummet, och jag slår mig ned med dem. Bredvid mig i de två sofforna sitter Serkan, Zara, Dana och Sahar med varsin nål och sytråd. De börjar prata om skolan och funderar över hur det kommer bli i gymnasiet. ”När man säger att man går på Björk, de säger ’är det inte farligt där? Hur kan du gå där?’”, säger

Zara samtidigt som hon rynkar lite på näsan. Serkan förklarar med inlevelse. ”När man får frågan på gymnasiet om vilken skola man gått på, man svarar ”Björk”, säger han och viskar fram namnet på skolan som om han inte skulle vilja att det hördes. Sen upprepar han skolans namn lite högre för var gång tills han nästan skriker ut det: ”Björkskolan!”. Som för att illustrera att ingen till en början skulle uppfatta vad han sa, för att alla sedan skulle höra vilken skola han gått i. Det är inte helt lätt att komma ifrån sin historia.

Att likt Serkan till synes skämmas för att han går på Björkskolan speglar de negativa föreställningar som finns om skolan, något Zara också ger uttryck för då hon beskriver hur hon blir ifrågasatt för att hon går på Björkskolan. I en intervju med Emina kommer vi in på bilden av skolan.

Jonas: Hur tror du andra, som inte går på Björkskolan, vad har dom för bild av skolan tror du?

Emina: Dom tycker den är fattig, att...eleverna är dumma, fullt med invandrare, asså ingen kan uppnå A, alla får E eller F, typ sådär, he. Och så kriminella överallt, he.

Jonas: Är det nåt du själv har mött, om du säger att du går här, att folk har den bilden eller?

Emina: [...] asså typ, min mamma tycker att den här skolan är jättedålig och så. Men jag går här fortfarande för att det är typ lite kvar så varför ska man ändra skola. Och, typ, folk tror så, alla vet det. Jag har hört massa rykten.

”Alla vet det”, säger Emina. Hon beskriver att den negativa och stigmatiserande bilden av Björkskolan är allmänt känd. En skola som förknippas med obegåvade elever, ”invandrare”, dåliga betyg och kriminalitet. Men hon uttrycker samtidigt att denna bild är något som ”folk tror” på, att det är rykten, och att det därmed är en bild som inte överensstämmer med hennes egen uppfattning om skolan. Hennes beskrivning av bilden av Björkskolan kan också betraktas som ett självklart svar på min fråga, det kan ses som den förväntade responsen som helt enkelt svarar upp mot den stereotypa bilden av skolan i förorten. Det här kan ses som ett exempel på hur jag genom min fråga blir medskapare till det som sker i intervju. Men Emina bär också mer personliga erfarenheter av de negativa föreställningarna kring Björkskolan, inte minst då hon möter dem i hemmet från sin egen mamma. Att hon något retoriskt frågar sig varför man ska byta skola när årskurs 9 ändå snart är över, kan betraktas som ett svar på den negativa bilden av Björkskolan. Ett sätt att både inför sig

själv och sin mamma, samt i viss mån även inför mig när vi sitter där och pratar, motivera varför hon går kvar på skolan.

Emina vittnar om en form av stigmatisering och demonisering av Björkskolan, något skolan delar med andra skolor i liknande områden både i och utanför Sverige (Gustafsson, 2006b; Lucey & Reay, 2002; Reay, 2007; Sernhede, 2011a). Nedsättande och stereotypa beskrivningar av skolorna bidrar till att de betraktas som dåliga, farliga och stökiga platser. Dessa föreställningar speglar samma slags förenklade bilder som finns om de stadsdelar där skolorna ligger (Reay, 2004). Föreställningarna om eleverna följer även de samma mönster. Emina beskriver hur de betraktas som kriminella, våldsamma, ”etniskt” annorlunda, och mindre begåvade än elever på andra skolor (jfr Lucey & Reay, 2002). Eleverna måste även förhålla sig till dessa bilder av vad det innebär att vara elev på Björkskolan. Att Emina skrattar lite lätt då hon beskriver dem kan tolkas som ett sätt att peka på det orimliga i dessa föreställningar och ett försök att distansera sig från dem. Ett sätt att säga: jag är inte som andra tror, jag är inte dum.

Den symboliska tyngd som demoniseringen och stigmatiseringen av både skolan och eleverna skapar, gör att det finns anledning för eleverna att försöka reparera och konstruera en annan mer positiv bild av skolan och sin egen relation till den (Lucey & Reay, 2002). Både inför sig själva och i relation till andra. I en intervju med Sanaa säger hon att ”Björk har alltid haft ett dåligt rykte”, och beskriver att hon och hennes vänner blir retade när de nämner vilken skola de går på. Men de står upp för sin skola förklarar hon, vi ”tjafsar emot [...] retar dom tillbaka”. De tvingas ta sin skola, men även sig själva, i försvar. Sagal och Hamdi, även de i årskurs 9, upplever också att skolan har ett oförtjänt dåligt rykte.

Sagal: Skolan, folk bara tror att den här skolan är helt kaos och den är helt så... dåligt rykte helt enkelt.

Jonas: Är den det då?

Sagal: Jag tycker inte den är kaos, jag tycker faktiskt den är bra, jag trivs här.

Hamdi: Samma här.

Sagal: Jag tror att flera andra skulle trivas här, jag tror det. Men det är bara det att, ändringar, måste ske några ändringar nån gång.

När jag frågar vilka ändringar hon efterfrågar, beskriver Sagal att hon tycker att rektorn borde engagera sig mer, och hon och Hamdi är kritiska till vissa av lärarna. Men trots det så uttrycker båda att de tycker att skolan är bra och att de trivs. Bilden av en skola i ”kaos”, stämmer inte med deras egen bild. När Sagal säger att hon ”*faktisk*” tycker att skolan är bra, uttrycker hon att det därmed är något som bryter med den förväntade uppfattningen om Björkskolan som en dålig eller otrevlig plats. Demoniseringen av förortens skolor drabbar eleverna i dessa skolor, något Sanaa, Sagal och de andra eleverna på Björkskolan visar i sina försök att skapa alternativa representationer av sin skola (jfr Reay, 2007).

”...om man tänker på Björk, man tänker på Ängdalen.”

Ovan beskrev jag hur demoniseringen av skolor relaterar till stereotypa och förenklade bilder av platsen (Reay, 2004). Den territoriella stigmatiseringen (Wacquant, 2008) av vissa stadsdelar bidrar till att de förknippas med kriminalitet, sociala problem och förfall. Dessa bilder av stadsdelen riskerar att smitta av sig på skolorna i dessa områden, och de föreställningar och känslor som associeras med dem. Eleverna återkommer gång på gång till denna relation mellan Björkskolan och Ängdalen. Memo, i årskurs 9, är en av dem.

Jonas: Men om man tänker personer som aldrig har gått på Björkskolan, från andra delar av stan, vad tror du att dom tänker om Björkskolan, vad har dom för bild av skolan tror du?

Memo: I fall det är typ någon annan skola, om man vill byta här, så kommer dom tänka att det är ett dåligt område, det har hänt massa olika grejer som är farliga, så det är inte bra. Tror dom kommer tänka så.

På frågan om vad utomstående har för bild av Björkskolan, talar Memo inte om eleverna, lärarna eller skolmiljön. Hans associationer går genast till stadsdelen och hur den kan uppfattas. Enligt Memo väcker skolan tankar på ett ”dåligt” och ”farligt” område, och bilden av skolan går på det viset inte att särskilja från platsen där den befinner sig.

Elias, även han i årskurs 9, för ett liknande resonemang om stadsdelen och skolans rykte.

Jonas: Att skolan ligger här i Ängdalen, spelar det någon roll?

Elias: Ja, jag tror det är det som ger den dåligt rykte. Fattar du, många här omkring som chillar och sänt. I fall den ligger exakt där, man tror att den är

också så. Till exempel som Freja, det går också rykten. Tuleskolan...²¹ Det är dom hära. Det är var dom ligger också. I fall denna skolan skulle ligga, vi säger typ nästan vid ett lugnt ställe... Askim, eller nåt. Det skulle inte vara lika, ryktet skulle...

Jonas: Vara ett annat?

Elias: Exakt.

Var skolan ligger är, enligt Elias, helt avgörande för hur den kommer att uppfattas av andra. Kanske kan hans svar betraktas som givet min fråga, ofrånkomligen har platsen betydelse och bär på sin egen symboliska betydelse inte minst i talet om förorten. Detta är Elias inte ovetande om. Men Elias utvecklar det och beskriver hur platsen mer generellt kan ha betydelse för de associationer och berättelser som omger skolor. Skolans placering i det urbana rummet kan därmed bli avgörande för den mening som tillskrivs den, något som gäller för flertalet skolor och inte minst Björkskolan. Senare i intervjun beskriver Elias hur många i Ängdalen inte har något jobb, det är de som med hans ord ”chillar” på torget, något som han tror påverkar bilden av skolan. Dina, i årskurs 8, beskriver i sin tur hur de skottlossningar som varit i stadsdelen påverkar uppfattningen om skolan. ”För skottlossning och sånt, dom hör ju att det var typ i Björkskolan eller nära Björkskolan. Så dom tycker skolan är dålig”.

I beskrivningar ovan är bilden av skolan avhängig berättelserna om ett dåligt, våldsamt område där folk går arbetslösa. Madar återkommer också till dessa negativa beskrivningar av stadsdelen och hur de påverkar andras uppfattning om skolan, men han vill nyansera bilden.

Jonas: Men vad tror du andra tror om den här skolan, och tycker om den här skolan? Vad har dom för bild av Björk tror du?

Madar: Först och främst om man tänker på Björk, man tänker på Ängdalen. Och Ängdalen det är så, det är farligt, asså inte farligt men det är många skjutningar och så. Och skolan ligger mitt i Ängdalen. Så man tänker nog på det. Inte bara det att om man ser på resultatmässigt i nationella, Björk ligger bland dom sämsta. Så man tänker nog att skolan är dålig, och då dras alla över en kant. Men det är inte det [...] Vi har bra elever här, Elias, Mirac, Faysal, det är många, dom är bra. Dom klarar sig i gymnasiet bra. Sen vissa ligger medelmåttigt och vissa har svårt. Men de är det i alla skolor.

²¹ Namnen på skolorna är fingerade.

Likt sina skolkamrater ovan tror Madar att uppfattningen om skolan till stor del formas av att den ligger i Ängdalen, skolan kan på så vis inte undkomma den stigmatisering som präglar bilden av stadsdelen. Skolans resultat på de nationella proven tror han är en annan orsak till att vissa har en negativ bild av skolan. Madar menar dock att det finns en ensidig bild av skolan och eleverna och talar istället om de olika elever som skolan rymmer i ett försök att nyansera berättelserna.

Madar beskrivningar visar också på en önskan om att normalisera bilden av skolan genom att påpeka att den inte skiljer sig från många andra skolor. Eleverna på Björkskolan, och på skolor i motsvarande områden, behöver likt Madar handskas med de etablerade representationerna av sin skola. Men vi kan också se hur eleverna utmanar dessa representationer till förmån för en mer komplex och nyanserad bild (jfr Reay, 2007). I elevernas berättelser blir det emellertid tydligt hur bilden av skolan speglar de negativa uppfattningarna om stadsdelen. Björkskolan kan på detta vis inte undgå den territoriella stigmatiseringens effekter.

”Björk är bajs” – skolan, platsen och talet om ”invandrare”

När jag och Madar fortsätter intervjun blir det efterhand än tydligare hur påtaglig stigmatiseringen och demoniseringen av skolan är. Han berättar hur bekanta och vänner i Ängdalen själva ger uttryck för nedsättande och förringande föreställningar om Björkskolan.

Jonas: Men är det nåt du har mött själv när du har pratat med andra, dom här föreställningarna om Björkskolan?

Madar: Ja, jag har mött. Såna som jag känner som själva bor i Ängdalen och går skola i stan, dom bara säger att Björk är bajs utan att egentligen veta. Asså, jag brukar inte argumentera, men jag säger, "man säger inte att den är bajs för den är inte det". Bara för att hans skola ligger i stan, det kanske är fler svenskar, här är det mer invandrare. Det betyder inte att skolan är bajs.

Den negativa bilden av Björkskolan gör att flera av Madars vänner och bekanta från Ängdalen väljer att gå i skolor i innerstaden istället. Att skolan kan beskrivas i termer av avföring säger något om den status och det rykte som skolan har (jfr Reay & Lucey, 2000). Madar brukar inte argumentera emot, säger han, men försöker ändå hävda att den bild de har av Björkskolan inte stämmer. Att vissa beskriver skolan på det viset, relaterar han dels till platsen och dels till elevernas bakgrund. Innerstaden och ”svenskar” får i sammanhanget symbolisera en bra

skola, medan förorten och ”invandrare” blir tecken på att skolan är dålig, enligt honom. Det skapas en ordning där de förra laddas med positiva värden och de senare med negativa, där de blir varandras motsatspar, till synes ömsesidigt uteslutande (Hall, 2003b). Att ”invandrare” får representera något dåligt kan betraktas som en del i en lång kolonial historia som har gjort skillnad på människor utifrån hudfärg, ursprung och föreställningar om skilda kulturer (Fanon, 1971/2015; Hall, 2003b). Betraktat i detta ljus blir Madars resonemang än mer begripligt. Hans kopplingar till platsen och vad den symboliserar bland annat i form av sociala problem eller fattigdom, väcker också frågor om den betydelse som klass får i sammanhanget. Kanske kan vi här tala om en rasifierad klassposition, där både de sociala dimensionerna som förknippas med Ängdalen och de erfarenheter som kommer ur att betraktas som ”invandrare”, får betydelse för eleverna och för representationerna av skolan. De negativa kopplingarna mellan skola, plats och ”invandrare” återkommer många gånger från eleverna under min tid på skolan.

Om Madar beskrev hur unga från Ängdalen gav uttryck för kritiska uppfattningar om Björkskolan, blir det ännu tydligare i elevernas möte med människor från andra delar av staden. Jamaal, som under en tid gick på en skola i centrala Göteborg, berättar om de föreställningar om Björkskolan som han stött på.

Jonas: Men hur tror du andra utifrån, hur tror du dom ser på skolan, hur tänker dom om Björkskolan?

Jamaal: Dom tänker det är en dålig skola med många invandrare, inga lär sig, ja, dom är kaxiga mot sina lärare. Kanske tänker så. För när jag gick till Cityskolan det var många som prata om Björk, dom sa jag har hört Björk så, så, så, bråka med lärare, kaos, bara invandrare, invandrarlärare, lär dig ingenting, massa saker.

Jonas: Upplever du att många har den ganska dåliga bilden av skolan?

Jamaal: Ja, ja, skolan, ja. Många säger att i skolan får man bara F.

I Jamaals ord återkommer samma negativa representationer som Madar beskrev tidigare. Den bild som Jamaal beskriver att han möter hos eleverna på innerstadsskolan och bland andra människor är full av stereotypa och stigmatiserande föreställningar om tillvaron i förortens skolor. Enligt Jamaal skapas det en bild av skolan där det sätts likhetstecken mellan skolans kvalitet, ”invandrare”, kaxiga elever, bråk, kaos, och bristande undervisning. En skola

där man enbart kan få det lägsta betyget. Denna bild av skolan och dess elever både utgår ifrån och spär på de stereotypa, stigmatiserande och demoniserande bilderna av skolor i miljonprogrammets förorter (Gustafsson, 2006b; Lucey & Reay, 2002). Återkommande i både Jamaals och Madars berättelser är relationen mellan kategorin ”invandrare” å ena sidan och bråkiga, dumma, kaxiga och odugliga elever å andra sidan. De är heller inte ensamma om denna beskrivning, många av eleverna vittnar om hur de tvingas förhålla sig till andras negativa föreställningar om skolan och vilka slags elever som går där.

Björkskolan får utgöra själva motpolen till bilden av de välrenommerade, välordnade, innerstadsskolorna med en majoritet av ”svenska” och ”duktiga” elever. Dessa föreställningar om elever och skolor baserat på elevernas bakgrund och skolornas placering i den urbana hierarkin riskerar att även påverka eleverna i deras självuppfattning och i synen på olika skolor. Det blir uppenbart när jag under en rast i slutet av vårterminen sitter och pratar med Sagal, Zeina och några andra tjejer i årskurs 9 om gymnasiet och deras egna val av skola när de nu snart slutar nian.

”Hvitfeldtska är bra, det är typ en av landets bästa gymnasieskolor”, säger Sagal och Zeina håller med. De beskriver hur skolan är med på nyheter och nämns nästan varje år som en av de bästa i Sverige. Är det något gymnasium som inte är så bra, eller som man inte väljer, undrar jag. ”Angeredsgymnasiet”, svarar Sagal, Zeina och Hamdi nästan samtidigt i kör. ”Varför då?”, frågar jag. ”Många invandrare”, svarar Sagal. ”Nej, jag bara skoja”, fyller hon sen i med ett litet skratt och fortsätter. ”Men det är som här, många invandrare och många tror det är dåligt”, förklarar hon och beskriver hur det också beror på vad man väljer för linje. ”Det är en sak om man tar estetiskt eller nåt, men om man väljer samhälls eller teknik, då väljer man inte Angered”, säger Sagal. Vilket gymnasium väljer de flesta här då, frågar jag. ”Det är många som tar Katrinelund, där är det 150 poäng, typ alla här ska gå där”, svarar Sagal med ett litet skratt och fortsätter. ”Många är rädda för att ta ett bra gymnasium, dom tror att dom inte är lika bra som svenskarna, många som har 250 poäng som ändå inte tar bra gymnasium. Dom är rädda att dom inte ska klara det, att det är svårt, och att det är många svenskar där”, förklarar Sagal.

I Sagal och de andra elevernas resonemang om gymnasievalet kan vi se hur det utkristalliserar sig en hierarki av skolor. I denna rangordning får Hvitfeldtska utgöra idealbilden och Angeredsgymnasiet dess motsats. Meritpoängen som krävs för att komma in på de olika gymnasieskolorna är en del i den status som de olika skolorna får i elevernas ögon, men det har även betydelse hur många

”invandrare” skolorna anses ha. Innerstadens skolor med många ”svenska” elever och gott rykte, som i fallet med Hvitfeldtska, blir eftertraktade alternativ i valet av skola (Kallstenius, 2010). I hierarkin av skolor spelar föreställningar om elevernas etnicitet en avgörande roll i vilka skolor som bedöms åtråvärda eller inte (Lucey & Reay, 2002). Andelen ”svenska” elever kan emellertid även verka avskräckande, enligt Sagal, inte minst för att de får symbolisera den duktiga och smarta eleven. Men också för vad det kan innebära av upplevelser av utanförskap och en rädsla för att inte passa in (Johansson & Hammarén, 2010; Lindbäck & Sernhede, 2012). Sagal tror att många elever på Björkskolan är rädda för att de inte är lika bra som de ”svenska” eleverna och att de inte skulle klara av studierna på de högst rankade skolorna. Det är ett tecken på hur eleverna riskerar att införliva de negativa representationerna av skolan och dess elever med effekter för både deras självbild, skolval och relation till omvärlden.

”Göteborgs bästa och sämsta skolor”

Hierarkin av skolor är också tydlig bland stadens grundskolor. Det visar sig i elevernas beskrivningar av Björkskolan och den bild av skolan de möter i sin omgivning, men i vissa fall blir rangordningen av skolor än mer bokstavlig. Så är fallet en torsdag i början på oktober då klass 8A har svensklektion. Thomas inleder med att gå runt mellan bänkarna och dela ut kopior av en artikel ur Göteborgs-Posten (2013-10-01), publicerad ett par dagar tidigare. Rubriken är ”Stora skillnader mellan slutbetygen i Göteborg”.

”Björkskolan finns med!”, utbrister Dana högt när hon börjar läsa artikeln. ”Dålig skola”, ropar Beyza till svar. ”Tio bästa skolorna och tio sämsta skolorna. Björk är bland de sämsta”, säger Dana när hon läser tabellen över ”Göteborgs bästa och sämsta skolor” längst ned på sidan. ”Jag visste vi var bättre än Tuleskolan”, fortsätter hon i nästa stund och skrattar lite.

I artikeln kan man läsa om att Skolverket har riktat kritik mot Göteborg för att en stor andel av eleverna inte nått upp till kunskapskraven i alla ämnen på flera av stadens skolor. Tabellen över stadens tio ”bästa” och ”sämsta” skolor baseras på elevernas meritvärde för de elever som gick ut nian våren 2013. Thomas förklarar vad meritvärde är, samt hur man räknar ut medelvärdet. ”Hur många poäng hade du i skolan?”, frågar Malek som sitter i bänken snett bredvid mig. Eftersom jag inte minns helt och hållet berättar jag på ett ungefär hur många jag hade, men Malek är inte särskilt imponerad. ”Då tror jag inte att du

är forskare, då är du socialtjänst”, svarar han med ett leende.²² Thomas tar upp att det var en negativ trend förra året och att skolan har halkat ned i tabellen. ”Ni kan bryta den trenden”, säger han uppmuntrande till klassen.

Samtidigt som Thomas försöker stimulera eleverna pekar statistiken på att klyftorna mellan skolor växer, och i Björkskolans fall visar det sig i en sjunkande plats i resultattabellen. Artikeln i Göteborgs-Posten kan betraktas som en signal till eleverna att deras chanser att nå framgång i utbildningssystemet är små, en känsla som eventuellt kan förstärkas av att Thomas gör den till en del av undervisningen. Samtidigt framkallar artikeln och skolans placering ingen större förvåning hos eleverna, tvärtom ger de sken av att vara väl medvetna om situationen. Det visar sig inte enbart under denna lektion, utan även många fler gånger under min tid på skolan. Eleverna är medvetna om både bilden av skolan och dess rykte, samt hur skolans resultat har sett ut över åren. De vet vilka elever som gör bra ifrån sig på prov och får höga betyg, och de känner till både Björkskolan och andra skolors placering i rankinglistorna. Thomas val att diskutera artikeln kan i detta sammanhang ses som ett sätt att lyfta de frågor som i högsta grad angår eleverna och som annars spelar en undanskymd roll i den dagliga undervisningen, även om de indirekt alltid finns närvarande i skolan. Han adresserar de ökade skillnaderna, men försöker samtidigt motivera eleverna och lyfta fram deras möjligheter att vända den negativa trenden.

Under svensklektionen pekar Dana på att ”Björk är bland de sämsta”, men hon nämner i nästa stund att skolan i alla fall har en bättre placering än den närliggande Tuleskolan. Denna jämförelse med andra skolor, och inte minst de som ligger i angränsande områden, återkommer stundtals hos eleverna. Det visar sig bland annat en förmiddag några veckor senare.

Efter ett besök på biblioteket med klass 8B går jag, Yosef, Ferhat, Amin och Simon tillbaka mot skolan. Det hade gått snabbare att ta spårvagnen, men för att hinna med biblioteksbesöket blev den vanliga idrottslektionen ersatt med promenad på schemat denna förmiddag. På vägen passerar vi Tuleskolan. ”Det är en ännu fattigare skola än Björk”, säger Amin. Men sporthallen är rätt bra, tycker de alla. Medan vi går förbi skolan fortsätter de prata om att det är en fattig skola. ”På vilket sätt då?”, frågar jag. ”Du ser, det är en fattig skola”, säger Amin och visar med armen mot skolan som ser ut som en vanlig tegelbyggnad. ”Du kan inte se att de är en fattig skola”, flikar Yosef in, ”men det är en sämre

²² En av de första dagarna på skolan kommer Malek fram till mig och undrar om jag är från socialtjänsten. Det blir sedan ett återkommande skämt från hans sida.

skola än Björk. Eleverna där är ännu värre”. Yosef börjar prata om hur det är på Björkskolan och säger att ”var tredje nia är kass”. ”Förra året var det katastrof. Året innan dess var det bra. Det var många som hade över 300 poäng”, säger Yosef. ”Nej, 270”, rättar Amin snabbt. En diskussion om hur många poäng vissa elever på Björkskolan hade eller inte fortsätter medan vi promenerar vidare förbi Tuleskolan.

De välrenommerade skolorna i innerstaden framstod tidigare som en tydlig referenspunkt i elevernas resonemang om val av gymnasieskola. Men även skolorna i närområdet, skolor som även de ligger i resultattabellernas nedre delar, blir föremål för jämförelser och bedömningar. För eleverna på Björkskolan blir det meningsfullt att särskilja sig från de andra skolor som delar tabellernas bottenplaceringar. Trots Björkskolans dåliga rykte och låga status kan andra skolor erbjuda en möjlighet att hävda Björkskolans betydelse. ”Jag visste vi var bättre än Tuleskolan”, som Dana uttrycker det. Konkurrenten på skolans område och de ökade skillnaderna mellan skolor, driver på dessa jämförelser, och bidrar till att skolans position bland andra skolor blir en betydelsefull markör. Eleverna är också högst medvetna om skolans placering i resultattabellerna. ”Alla vet hur det ligger till”, säger Yahye.

Reformerna om valfrihet och friskolor (Prop. 1991/92:95, Prop. 1992/93:230) som infördes på 1990-talet, har senare kommit att driva på vad som kan beskrivas som en marknadisering av skolan (Dahlstedt, 2007; Lundahl m.fl., 2013). Valfriheten tillsammans med friskolornas utbredning skapar en tilltagande konkurrens på skolans fält vilket gör att skolans rykte och status får en mer avgörande betydelse i kampen om eleverna. I dag kan vi se hur dessa förändringar, tillsammans med en tilltagande boendesegregation, bidragit till en ökad polarisering mellan skolor och underblåst föreställningar om ”bra” respektive ”dåliga” skolor (Holmlund m.fl., 2014; Lucey & Reay, 2002). Rangordningen i resultattabeller och en ökad konkurrens i valfrihetens spår, förstärker även stigmatiseringen och demoniseringen av vissa skolor (Lucey & Reay, 2002). Björkskolan är en av de skolor som drabbas. Elevernas jämförelser med Tuleskolan blir än mer begripliga i ljuset av denna utveckling och den hierarkisering av skolor som den bidragit till.

Björkskolan eller inte?

Möjligheten att välja skola påverkar alla elever, både de som väljer en annan skola än den som ligger närmast hemmet och de som går kvar i den lokala

skolan. Valfriheten bidrar till att ens val blir förhandlingsbart och något som elever och föräldrar behöver förhålla sig till. Samtidigt tyder mycket på att skolvalet framför allt utnyttjas av privilegierade grupper och de med högre utbildning, inte minst för att undvika skolor som har en stor andel elever från hem med lägre utbildningsnivå (Andersson m.fl., 2012). Eleverna på Björkskolan förhåller sig också till de förändringar som skolvalet har inneburit, och flera vittnar om hur de själva har funderat på att byta skola eller hur klasskamrater har försvunnit till andra skolor. Sanaa och Amina är två av dem.

Jonas: Har ni funderat på att byta skola nån gång?

Sanaa: Jo, i sjuan ville jag byta.

[...]

Jonas: Varför fundera ni på att byta då?

Sanaa: För det var då vi hörde rykten om att den var dålig. Sen hela familj hörde att den var dålig. Men sen berättade jag till dom att den inte är dålig, att det är en bra skola.

Jonas: Ville dina föräldrar att du skulle byta då?

Sanaa: Ja, dom hörde rykten att den var dålig. Att man inte lär sig nåt.

[...]

Jonas: Varför funderar du på byta då? Minns du det?

Amina: För att ja, alla sa det var dålig skola och sånt, att det finns bättre skolor, man lär sig bättre och så.

Sanaa: Många bytte från sexan till sjuan, och nya började.

Jonas: Hur många var det som bytte då tror ni?

Sanaa: När jag gick i sexan...

Amina: Hälften.

Sanaa: Från min klass, hälften bytte.

Enligt Sanaa och Amina har skolans dåliga rykte betydelse för hur elever och deras föräldrar resonerar om skolval. Det fick till följd att Sanaa och Amina ett tag funderade på att söka sig till en annan skola. I ryktena görs Björkskolan till

en dålig skola där eleverna inte lär sig något. Konkurrensen mellan skolor och valfriheten gör att det alltid finns andra ”bättre skolor”, som Amina uttrycker det, och beskriver hur hon fick höra att undervisningen på dessa skolor höll högre kvalitet och att eleverna där lärde sig mer. Björkskolan får i sammanhanget utgöra motsatsen, en skola där man inte lär sig något.

Madar beskriver likt Amina och Sanaa hur elever tenderar att lämna Björkskolan när de ska börja högstadiet.

Jonas: Mm. Men tror du att det är många härifrån som inte väljer att börja på Björk när dom ska börja i högstadiet, och väljer nån annan skola och söker sig nån annanstans?

Madar: Ja. [...] för man vill ha en bra framtid. För här i Ängdalen det... asså det är svårt att få bra framtid i fall du går Björk och du har gått där hela tiden, i fall du verkligen inte har kämpat med skolan. Och omgivningen är inte heller den bästa. Så man söker bara skolor på andra sidan.

Under intervjun förklarar Madar att det inte är de så kallade ”stökiga” eleverna som söker sig till andra skolor, utan de mer studiemotiverade (jfr Andersson m.fl., 2012; Skolverket 2012). En anledning till det är önskan om en god framtid, och enligt honom är det svårare att förverkliga den önskan i Björkskolan. Stigmatiseringen av skolan och stadsdelen visar sig i föreställningar om grusade framtidsdrömmar, något som enligt Madar bidrar till att flera elever väljer bort Björkskolan.

Bilden av Björkskolan och de möjligheter som den erbjuder har förändrats över åren, menar Zeina. Hon förklarar att skolan var bra tidigare, men att bilden av skolan inte är densamma längre.

Jonas: Vad tror ni folk har för bild av Björkskolan? [...] vad tycker dom om den?

Zeina: Det har sänkt sig.

Jonas: Du tänker betyg och sådär?

Zeina: Allt, allt. Inte bara vi, typ andra där. Typ deras lillasyster, "ja men jag vill gå Björk". "Nej, gå inte dit, det är inte bra", typ. Hela skolan, undervisningen, ingenting är bra. Asså, ja...

Jonas: Var det bättre tidigare?

Zeina: Det här var typ förstaval för folk. Typ, "vilken skola ska du gå på?". "Jamen Björk är jättebra". Nu det är typ sista.

Zeina beskriver en nedåtgående spiral där skolan över åren har fått ett allt värre rykte och framstår som ett sämre alternativ än tidigare. När vi gör vår intervju är det redan maj månad, och högstadietiden är snart över för Zeina. När slutbetyget närmar sig riskerar Zeina att inte ha godkänt i alla ämnen, och hon är besviken över att skolan inte har gett henne mer stöd tidigare. Hennes kritik av skolan kan också ses i det sammanhanget.

Alla delar dock inte Zeinas kritik, och vissa elever beskriver hur de upplever att den negativa bilden av Björkskolan är missvisande. Madar var en av dem som lyssnade och tog till sig av skolans dåliga rykte och valde därför att börja årskurs 7 på en skola några hållplatser bort från hemmet i Ängdalen. Men det blev inte som han hoppades på, och han kom senare att omvärdera sin bild av Björkskolan.

Madar: Näe... Den här skolan har dåligt rykte, så jag tänkte aldrig på att börja på den här skolan. Sen en kille som går i sjuan gick i Hallberg, han sa att det var bra där, så jag börja där, sen det gick åt fel håll.

Jonas: Men skulle du säga, är den här skolan som sitt rykte?

Madar: Nej, absolut inte. Det finns vissa elever som är stökiga, men det finns det på alla skolor. Den här kanske lite mer. Men lärarna är bra faktiskt, man lär sig, om man vill.

I citatet tidigare uttryckte Madar att Björkskolan inte är den bästa platsen för att skapa sig goda framtidsutsikter, vilket skulle förklara att vissa elever söker sig till andra skolor. Om vi ställer det citatet bredvid det här ovan framstår hans uppfattning om skolan som något ambivalent, den ger kanske inte de bästa möjligheterna men den har inte gjort sig förtjänt av sitt rykte som värst heller. Madar anser att lärarna *faktiskt* är bra och att man kan lära sig, till skillnad från vad vissa kanske tror och vad bilden av skolan gör gällande, och markerar genom sitt ordval igen det icke förväntade.

En skola som andra skolor

Det är en något komplex bild av skolan som träder fram hos eleverna. Där finns kritiska röster, men också en vilja att lyfta fram positiva sidor. Flera av eleverna beskriver det dåliga ryktet och stigmatiseringen, men de förmedlar också en annan bild som bryter med de dominerande representationerna av skolan. Elias och Yahye är två av dem.

Elias: Det är faktiskt en bra skola.

Yahye: Det är en bra skola, det är inget fel på skolan.

Elias: Men det finns rykten och sånt också, det finns rykten.

Jonas: Vad finns det för rykten?

Elias: Det är en dålig skola och sånt.

Yahye: Skolan är dålig eh, förstår du.

Elias: Det är en helt normal skola.

Till skillnad från vad skolans rykte gör gällande, beskriver Yahye och Elias att Björkskolan är bra. Men de kommer inte ifrån det rykte som skolan och eleverna där är förknippade med. Under vårt samtal visar det sig bland annat i föreställningar om elevernas intellektuella och kognitiva förmåga, samt vilka betyg det öppnar upp för. För Elias blev det tydligt när han diskuterade meritpoäng med några elever från en annan skola.

Elias: Typ, dom säger såhär, vad fick du? Poäng så. Jag säger, typ 250 så. Jag frågar, vad fick du? Dom säger typ, 150. Dom säger, Björk, det är lätt att få betyg och sånt.

Yahye: Exakt.

Elias: Dom säger så hela tiden.

Jonas: Andra elever,

Yahye: Jajemensan.

Elias: Dom säger det är lätt att få betyg.

Yahye: Det är en vanlig skola.

Att Elias skulle fått 250 i meritpoäng för att han förtjänade det och nådde upp till kunskapskraven erkändes inte av de elever han mötte. De avfärdade istället hans prestationer med att kraven som ställdes på eleverna i Björkskolan inte var desamma som på andra skolor. Björkskolan blir därigenom positionerad som en skola för dumma elever där höga betyg endast kan förklaras av generösa lärare (jfr Reay, 2004).

Yahye känner igen sig i den misstro mot skolan som Elias ger uttryck för, men hans beskrivning av Björkskolan som ”en vanlig skola” delas inte av alla och de föreställningar de möter om skolan är långt därifrån. Återigen ser vi hur skolan beskrivs som ”skit” kombinerat med negativa föreställningar om elevernas etnicitet och intelligens.

Jonas: Men dom ryktena om skolan, vad säger andra när ni berättar att ni går på Björk? Säger dom nåt särskilt då?

Yahye: Skitskola.

Elias: Dom säger skitskola, eller så säger dom blatteskola. Eller så säger dom så enkel-betyg skola, så man får enkelt bra betyg.

Yahye: Enkelt betyg, alla kan få bra betyg där.

Elias: Exakt.

Jonas: Är det så då, är det lätt att få bra betyg här.

Yahye: Det beror på vem man är.

Jonas: Beror på vem man är?

Yahye: Det beror på hur mycket du presterar på lektionerna. Förstår du. Du kan inte bara komma hit och leka allan ballan, sen får du A. Det funkar inte så. Du måste visa ett underlag.

Jonas: Men då är det inte så enkelt.

Yahye: Näe.

Jonas: Eller?

Yahye: Det är som alla andra vanliga skolor. Det är en vanlig skola!

Det sista säger Yahye med lätt irritation på rösten, delvis är han kanske trött på mina upprepade frågor, det är trots allt sen eftermiddag och skolan är redan slut. Delvis är han synbart trött på den bild av skolan som framställer eleverna där som mindre begåvade. Elias och Yahyes tal kan tolkas som en vilja att deras skola ska betraktas likt andra skolor, att de som elever ska betraktas som andra elever. Elever som får bra betyg för att de läser sina böcker och skriver bra på proven, inte för att det skulle vara ”enkelt att få betyg” på Björkskolan. Istället

beskriver de upplevelser av att de och skolan bedöms på annat vis än vad andra elever och skolor gör.

Elias och Yahye återkommer gång på gång till att Björkskolan är en vanlig skola, en normal skola. Denna upprepning pekar emellertid på att den inte uppfattas som just det, utan som en ”annan” skola. De försöker visa på en alternativ representation av skolan som gör gällande att den inte är särskilt annorlunda gentemot andra skolor. Om det unika och utmärkande betraktas som ett ideal i vissa sammanhang, är det något som inte gäller här. För dem som är vana att bli betraktade som de Andra, och vana att skolan framställs som en annan eller sämre skola, blir det vanliga och normala också eftersträvansvärt. Men Elias och Yahyes vilja att visa på skolans ”normalitet” visar också på kraften i de dominerande bilderna av skolan. Om skolan betraktades som en skola likt andra skolor, skulle de aldrig behöva reflektera över eller ägna tid åt att hävda hur ordinär den var. Det visar på svårigheterna i att både ställa sig utanför och att utmana de dominerande representationerna av skolor likt Björkskolan (Reay, 2007). Men Elias och Yahye, och eleverna överlag, försöker i alla fall skapa och förmedla en mer komplex och nyanserad bild än den de möter i sin omgivning.

Att känna sig hemma

Den demonisering och stigmatisering av skolan som eleverna berättar om utmanas i deras egna beskrivningar av Björkskolan. Det är framför allt uppenbart när de talar om den sociala miljön. Även om vi ska se att eleverna bestrider bilden av en bråkig och stökig miljö, händer det att elever hamnar i konflikt med varandra. Vid något tillfälle används knytnävarna, men oftare handlar det om verbala påhopp. Eva, lärare i samhällskunskap och svenska, beskriver vid ett tillfälle att skolan behöver jobba med respekt och kränkningar mellan eleverna. Emina, i årskurs 9, delar delvis den bilden. ”Asså man kränker varandra, man säger elaka grejer, man skrattar åt varandra, bara såna... såna dumma saker du vet?”. Hennes kompis Zeina upplever i sin tur att det kan vara svårt att sticka ut, att bryta med normen för vad som förväntas av en, ”om man är annorlunda så är det nåt fel”. Men det är inte hela bilden.

Tonen och jargongen i klassrum och i korridorer kan stundtals uppfattas som hård eller otrevlig. Ibland är det allvarligt menat, fast än jag inte alltid kan avgöra när, men ofta uppfattar jag det som en del av en mer etablerad jargong. Gränsdragningen däremellan kan emellertid vara svår att upprätthålla, och

dessvärre träffar orden hårt ibland, så som Emina beskriver det. Men Emina förklarar samtidigt att hon trivs i skolan, och över åren har hennes upplevelse av skolan, men framför allt sin egen klass, förändrats. När skolavslutningen närmar sig, beskriver hon det på följande sätt.

Men jag tror nian var det bästa året, för att alla är typ, alla växer upp du vet. Dom är inte längre så, du säger nåt och så börjar dom skratta eller nåt. Vi är mer typ så, som familj mer. I klasserna.

Den mognadsprocess Emina nämner bidrar också till att stärka banden mellan eleverna i klassen, till den grad att hon upplever att de i slutet av högstadiet nästan är som en familj.

Jämförelsen med en familj återkommer också hos Bilal. Han tycker skolan är unik och upplever att många har en felaktig bild av den. När han ska beskriva Björkskolan är det inte bilden av en konfliktfylld skolmiljö han frammanar.

Man känner alla, jag har gått här i många år du vet. Lärarna, jag gillar lärarna, dom är snälla. Folk tror att lärarna här är dåliga, men lärarna här är bra. Folk underskattar Björk, men jag vet inte, man bara gillar den. Den är sån varm, du kanske också har märkt. När man kommer hit, folk är trevliga. Inte alla men, men dom är varma så. [...] Asså Björk det är typ som en familj mer, det är inte som en skola, fattar du.

Den gemenskap som Bilal och Emina nämner återkommer hos många av eleverna. Skolan framstår också som en viktig mötesplats för eleverna, det är där man träffar vänner, umgås, pratar om vad som hänt under helgen och diskuterar de senaste fotbollsmatcherna i de europeiska ligorna.

När jag efter jullovet träffar på Cemil från klass 9B i korridoren, börjar vi prata om lovet. Jag frågar hur han haft det. Förutom att han jobbat extra några dagar på en pizzeria har han mest varit hemma, tagit det lugnt och inte gjort så mycket alls. ”Det är tråkigt med lov, roligare att vara i skolan”, säger han. ”Varför då?”, undrar jag. ”Det är här man träffar alla kompisar, man är social, pratar och så”. ”Jag trivs bättre här”, förklarar han och ler.

Ett par dagar senare ställer jag samma fråga till Rahim och Dogan i 8B. Båda svarar att det varit bra, men att det var lite tråkigt och att de mest varit hemma. Jag saknade skolan, säger Rahim. ”Jag gillar allt med skolan. Det enda som jag inte gillar är att stiga upp tidigt på morgonen”, fortsätter han. Dogan instämmer och förklarar att det är där man träffar kompisarna.

Liknande konversationer utspelar sig även efter sportlovet och påsklovet. Även om skolan kanske inte alltid är rolig i allas ögon, framstår loven som ett

händelsefattigare och tråkigare alternativ. På liknande vis är det många av eleverna, både tjejer och killar, som dröjer sig kvar i skolan efter att skoldagen är slut. De slår sig ned i sofforna i ”chillrummet” eller på bänkarna i korridoren. Elias förklarar att det är där de ”hängar och chillar”, de kan gå hem, men gör det inte. Flera eftermiddagar ser jag hur Daniel, som jobbar i skolans stödteam²³ och den som ofta är sist på plats, får be eleverna att gå hem när det är dags att låsa ytterdörrarna för dagen.

Skolan fyller på så vis en viktig och central funktion i elevernas tillvaro som en plats där man kan umgås och träffa sina vänner. En plats där de trivs och som de gärna återkommer till efter loven. Att skolan får en sådan framträdande betydelse kan även tolkas som ett tecken på att det saknas andra självklara mötesplatser. De få fritidsgårdar som finns i omgivningarna är inte alltid öppna. Trångboddheten är bitvis stor i stadsdelen, och möjligheterna att umgås hemma är begränsade för många av eleverna. Oavsett omständigheter blir det tydligt att skolans roll som en plats för gemenskap inte kan underskattas.

”Björk har hjärta!”

En torsdag i slutet av november har eleverna i 9B halvklass i svenska och jobbar med frågor om miljövänligt boende. Faysal, Mirac och Zara har redan börjat skriva på datorn framför sig, men ber om hjälp för att fördjupa sig. ”Vi vill ha A”, säger Zara med övertygelse i rösten. Sen diskuterar vi koldioxidutsläpp och tågresor, men även andra saker. När lektionen är slut och vi är på väg ut i korridoren har vi just börjat prata om varför vissa elever väljer att sluta på Björkskolan. ”Vet du varför många byter, men kommer tillbaka?”, frågar Faysal mig. Jag svarar att jag inte riktigt gör det. ”Många som byter”, säger Zara. ”Men de kommer alltid tillbaka till Björk. För Björk har hjärta!”. Det sista säger hon med övertygelse i rösten innan hon går mot sitt skåp en bit bort i korridoren. ”Det är en annan kultur på Björk än på svenska skolor”, säger Faysal. Jag frågar vad han menar. ”Du vet, du har varit här nu”, svarar han som om det vore självklart och inte kräver någon förklaring. Även om jag inte kan veta vad han menar, nickar jag lätt med tanke på den värme och öppenhet som jag ser mellan många av eleverna, och som även jag har fått ta del av.

När Zara förknippar skola med hjärta för det tankarna till kärlek, omtanke och gemenskap. Något som även bidrar till att många elever återvänder till Björkskolan, enligt henne. Faysal förklarar det med att det är en annan kultur

²³ Se not 16 (s. 58) för en beskrivning av stödteamet.

på Björkskolan, än på vad han benämner som ”svenska” skolor. Det *annorlundaskap* som eleverna är vana att de och deras skola associeras med, blir nu istället en källa till gemenskap i elevernas tal. Tidigare kunde vi se hur det konstruerades en negativ bild av skolan utifrån föreställningar om bråk, kriminalitet och elevernas kunskapsnivå samt etnicitet. Men identifikationen med positionen som ”blatte” eller ”invandrare”, liksom den egna stadsdelen och skolan, beskrivs av eleverna även som en källa till gemenskap (jfr Jonsson, 2007). Om epitetet ”invandrare” tidigare framställdes i nedvärderande termer, blir det för eleverna även något positivt. Cemil kommer in på det när jag ber honom beskriva Björkskolan.

Cemil: Bra skola, fet skola. Asså jag vet inte andra skolor, jag har aldrig bytt skola så jag vet inte hur det är på andra skolor, men just nu tänker jag att, eller jag tror att Björk är bäst, enligt mig. Jag tycker det, för mig är Björk bäst typ. Men för andra vet jag inte.

Jonas: Vad är det som gör den så bra då tycker du?

Cemil: Jag vet inte, det är många blattar, he. Dom är som mig, så jag vet inte, men...

Jonas: På vilket vis är dom som dig?

Cemil: Asså alla är blattar, du vet. Hur ska jag säga, vi har nästan samma kultur, nu här i Sverige alla har samma kultur nu egentligen. Till och med svenskarna också.

Om än Björkskolan hamnade bland de skolor som klassades som de sämsta i Göteborgs-Postens artikel och i resultattabellerna, säger det lite om hur eleverna själva definierar skolan och den betydelse den fyller i deras tillvaro. För Cemil är Björkskolan bäst, samtidigt som han öppnar upp för att det kanske är en uppfattning som inte alla delar. Det som utmärker skolan, enligt Cemil, är den gemenskap han upplever i att vara ”blatte”. De är alla ”blattar” oavsett vilken bakgrund de har, och de delar en gemensam kultur. En kultur som även innefattar ”svenskarna”. Detta sätt att förstå kultur rör sig bort från tankarna om kultur som något fixerat, avgränsat och entydigt definierat och pekar istället på de processer av förändring och omförhandling som kännetecknar begreppet (Hall, 2003b). När Elias tidigare talade om att andra betraktade Björkskolan som en ”blatteskola” var det i en mer negativ kontext, men i Cemils sätt att förhålla sig till begreppet rymmer det samtidigt något mer. I hans beskrivningar av vad

det innebär att vara ung i Ängdalen och i Sverige är de föreställda gränserna mellan nationer och kulturer inte så skarpa.

Kategorin ”invandrare” blir för Cemil en källa till en stark gemenskap, till skillnad från de negativa innebörder som tillskrevs kategorin när eleverna reflekterade över bilden av skolan. Associationerna till bråk, stök och okunskap har ersatts av andra och betydligt mer positiva värden. Men positionen som ”invandrare” kan även vara problematisk i mötet med omvärlden. För Sagal som gick sina första år av högstadiet på en annan skola, innebar bytet till Björkskolan en positiv förändring utifrån hennes erfarenheter av att tidigare ha blivit positionerad som ”annorlunda” i omgivningens ögon. Hennes tro, kläder och hijab, blev föremål för ifrågasättande och förstärkte de negativa upplevelser hon tog med sig från den förra skolan. När hon ska beskriva Björkskolan säger hon att:

[...] skolan har känts mycket bättre sen jag börja. Jag har känt mig välkommen, det känns skönt att ha andra individer från samma land, och andra människor från olika bakgrunder. Innan var det bara svenskar, bara svenskar, och så är det jag. Och folk frågar "vad är det du har på huvet?" (tilljord röst), "vad är det här?", jag vet inte vad, he. Och jag sitter där och dom, "vad är det för mössa du har?". Och nu, alla vet vad det är och dom, ah... Jag känner mig inte, du vet så här... Jag vet inte. Jag känner mig bara inte såhär du vet, "vad har du på huvet?". Det är en viss känsla man får, man bara "vad är det med dig, vet du inte vad det är eller?". "Vad är det för sak du har på huvet? Varför ber du? Varför klär du dig så som du gör?". [...] Här är det mer skönare, alla fattar, alla hänger med, dom vet vad du gör, blablabla. Inga frågor, "vad har du på huvet?". Inte såna frågor, hehe.

Sagals erfarenheter speglar en skarpt uppdelningen mellan ”svenskar” respektive ”invandrare” och föreställningar om vilka människor dessa kategorier rymmer. Men hennes beskrivning visar även på hur hon utsattes för en form av andrafiering utifrån stereotypa föreställningar om islam. Det sätt på vilket hon berättar om sina erfarenheter ger också en bild av att där fanns en fördomsfull, för att inte säga rasistisk, ton i elevernas kommentarer om hennes tro och hur hon valt att praktisera den. Erfarenheterna av att bli positionerad som annorlunda och avvikande upphörde när hon kom till Björkskolan och mötte elever ”från olika bakgrunder”, som hon beskriver det. På Björkskolan behövde hon inte längre förklara eller försvara sig själv. Madar beskriver en erfarenhet likt den som Sagal berättar om. Som jag nämnde tidigare började han

högstadiet på Hallbergsskolan, men bytte så småningom till Björkskolan. En positiv förändring, enligt Madar.

Jonas: Men känner du att du...skulle du säga att du trivs här på skolan eller?

Madar: Ja, jag trivs. Jag kan känna mig själv här. Fast i Hallberg man är lite mer aktsam så, tar det lugnt lite. Här i Björk, jag är mig själv! Jag är samma Madar varje dag. Inga konstigheter.

På Björkskolan kan Madar släppa garden och fasaden han hade tidigare, där kan han slappna av, en beskrivning som delvis går emot en mer stereotyp bild av skolan i förorten som en otrygg miljö.

Beskrivningarna av gemenskap påminner mig om en fredag i början av december. Klockan är strax efter sex på kvällen då jag tar spårvagnen till Björkskolan. Eleverna i årskurs 9 har fest i skolans aula och jag är inbjuden. De har dukat upp mat – libabröd, hummus, köttgryta, injera, kakor och mycket annat – och föräldrar, lärare och personal är samlade. När jag ska ta för mig av buffén träffar jag Ali som gick i nian förra året. Han har kommit förbi för att se vad som händer. Vi börjar prata och jag frågar hur det är på gymnasiet. Han berättar att han går på en skola i innerstan tillsammans med Yahye och läser samhällsprogrammet. ”Det är bra”, tycker han. ”Men jag saknar ändå det här”, säger han och syftar på skolan. ”Det här är ändå hemma”, förklarar han med ett lätt leende som döljer ett visst vemod. ”Vad saknar du mest då?”. Han dröjer inte med sitt svar. ”Eleverna, dom här”, säger han och nickar mot eleverna varav några har börjat dansa mellan borden i aulan.

Sammanfattande reflektioner

I inledningen av det här kapitlet ifrågasätter Malek varför man ska studera vidare när man kan bli pizzabagare. Han gör det med ett leende som signalerar att han inte riktigt menar allvar. Men genom den något skämtsamma tonen tar han samtidigt avstånd från, och driver med, den etablerade diskursen om skolan som en plats för individuell framgång, en plats för att skaffa sig de kvalifikationer som efterfrågas av en i utbildningssystemet och i arbetslivet. Han skriver inte under på de premisser som läraren Thomas redogjort för i sin beskrivning av utbildningssystemet. Han leker även med bilden av vad det innebär att vara en elev från Björkskolan och hur framtiden därmed kan gestalta sig, så som den framträder i elevernas berättelser. Flera av eleverna vittnar om hur de möter föreställningar om Björkskolans elever – och därmed dem själva

– som okunniga, bråkiga, farliga ”invandrare” som är oförtjänta av de goda betyg de får. Att säga att man vill bli pizzabagare kan i det sammanhanget tolkas som en lek med en både klassad och rasifierad position som andra redan har tilldelat en. Men hans uttalande kan även läsas som en mer dystert kommentar och uppfattning om att utbildning inte alltid lönar sig för unga i Ängdalen.

I elevernas berättelser återges mötet med stereotypa föreställningar om skolan och dess elever, och när dessa stereotyper upprepas bidrar de också till att konstruera och fixera en viss typ av elev. Det är en process som naturaliserar en bild av Björkskolan och dess elever som *annorlunda* i relation till andra skolor och elever (Hall, 2003b). Eleverna måste förhålla sig till dessa berättelser och den kategorisering och hierarkisering de skapar. När eleverna beskriver hur de upplever sig bli positionerade som okunniga eller bråkiga är det ett uttryck för de kategoriseringsprocesser som de möter i vardagen. De sätt på vilken skolan och dess elever kommer att beskrivas bär även med sig en stark normativ dimension som säger något om hur de värderas. I talet, som det kommer till uttryck i mötet med andra människor och i media, skapas en hierarki där Björkskolan och dess elever intar en plats långt ned på skalan.

Den *andrafiering* som eleverna på Björkskolan möter, genom vilken de positioneras som *annorlunda*, är delvis en konsekvens av den territoriella stigmatiseringen (Wacquant, 2008) av Ängdalen. Denna stigmatisering av platsen speglar sig även i föreställningar om skolan som farlig och dålig. Gång på gång kan vi se hur eleverna förhåller sig till andrafieringen och stigmatiseringen av dem själva och skolan. Det skär tvärs igenom deras berättelser. Inledningsvis kan vi se det i hur eleverna använder ordet fattig för att beskriva skolan, vilket återkommer i olika sammanhang och med något skiftande betydelser. På ytan kan det te sig som att den beskrivningen av skolan enbart är en spegling av den rådande berättelsen om förorten och dess skolor, av den stigmatisering och demonisering som de får utstå. Efter hand blir det emellertid uppenbart att det inte är fullt så enkelt. De ständiga upprepningarna som sker i klassrum och korridorer blir ett sätt att ta berättelsen om en dålig och problematisk skola och göra den till sin. Den negativa klang som ordet fattig bär på urholkas också i takt med att eleverna laddar det med sin egen. Ibland rymmer fattig en kritik av upplevda orättvisor eller missförhållanden, men lika ofta yttras det med en skämtsamt ton som därmed underminerar ordets ursprungliga innebörd. Att skämta kan vara ett sätt att upprepa den position som man har blivit tilldelad, men på ett parodiskt vis som också ger det en kritisk innebörd (Jonsson, 2007). Det kan beskrivas som en form av

oorganiserat motstånd i vardagen (Lilja & Vinthagen, 2009). Ordet fattig kan betraktas som en syntetisering av de negativa representationer av skolan och platsen som eleverna möter, men omformulerat på deras eget sätt och med en delvis ny och egen betydelse. De försöker på det viset ta tillbaka de kränkande ord och tilltal som de möter, men upprepar dem på ett sådant sätt att deras ursprungliga syfte rubbas och motarbetas (Butler, 2005, s. 193f).

Även om betydelsen av fattig är något motsägelsefull, både som kritik av skolan, och som en kritik av kritiken som skolan får utstå, visar elevernas användning av ordet på hur stigmatiseringen präglar deras skolvardag och självförståelse. Det kan också ses som en berättelse om den materiella och ekonomiska ojämlikhet som är en del av den urbana segregationen. Flera av eleverna tar emellertid öppet avstånd ifrån beskrivningen av skolan som fattig och från de negativa berättelserna. De vill istället lyfta fram de likheter som skolan delar med andra skolor. Detta blir allra tydligast när Elias och Yahye beskriver Björkskolan som en ”vanlig” och ”normal” skola. Utan att beröva dem deras känsla inför skolan – för Elias och Yahye är Björkskolan kanske den vanligaste skolan de känner till – visar deras berättelse att skolan inte uppfattas på det viset. Deras vilja att framhålla det normala markerar snarare att skolan bedöms som just avvikande, annorlunda och ovanlig. Om skolan hade betraktats som ”vanlig” hade det inte varit något de behövt förhålla sig till. Att det vanliga och normala blir eftersträvansvärt kan därför ses i förhållande till den andrafiering och stigmatisering som skolan och eleverna får utstå. Motberättelsen till talet om förorten och skolan blir således att framhålla det vanliga och ordinära, inte att säga att de är bättre, smartare eller något annat som gör att de skiljer ut sig i mängden, tvärtom anstränger de sig för att smälta in. Genom att framställa något som vanligt eller normalt finns en önskan om att inte markeras som avvikande eller annorlunda. Talet om skolan som vanlig kan alltså förstås som en vilja till att passa in och att tillhöra det som utgör normen. Att vara en del i en helhet, en skola bland många. Motståndet mot de förhärskande berättelserna om skolan och eleverna blir därför att framhärda i det allmänna och det som förenar dem med andra skolor och elever. Deviserna i deras berättelse blir därmed: Vi är vanliga, vi är en vanlig skola!

De olika motberättelser som eleverna ger uttryck för kan även läsas som försök att förklara eller motivera att de själva går på denna skola, att de inte är en av dem som valt att lämna Ängdalen och Björkskolan för en annan skola med högre status eller bättre rykte. Om man som elev på Björkskolan accepterar och bekräftar talet om skolan, och i förlängningen vad det säger om eleverna,

innebär det också en slags bekräftelse på en underordnad position. Berättelserna om skolans dåliga, dumma eller farliga elever motiverar också eleverna till att förmedla andra beskrivningar. Om man skriver under på att skolan är dålig riskerar man att själv framstå som en dålig elev. Motberättelserna, utan att på något vis förta uppriktigheten bakom dem, kan därför tjäna som ett försvar mot de negativa representationerna och ett sätt att stärka självkänslan för eleverna i Björkskolan. Ett sätt att motstå en internalisering av andrafieringen.

I elevernas berättelser kan vi se hur bilden av skolan utgår från föreställningar om platsen och de elever som går där. Skolans position i det urbana rummet är en viktig förklaring till de berättelser som omger den. Men föreställningarna som eleverna möter om Björkskolan är även relaterade till skolans position bland andra skolor. Förändringarna mot ökad konkurrens och valfrihet på skolans område har bidragit till att Björkskolan och många andra kommunala skolor i storstädernas förorter tappat en del av de mer studiemotiverade eleverna och en del av sitt anseende, delvis på grund av den stigmatisering som drabbar både platsen och skolan.

Det är en mångfacetterad, och i viss mening ambivalent, relation till den egna skolan som framträder i elevernas berättelser. Inledningsvis beskrev Fadila den som ”värdelös”, och Zeina påpekar i sin tur att den är sämre än vad den en gång varit. Vissa intar en mer dubbel hållning, lyfter problem eller brister samtidigt som de uttrycker att skolan inte på något sätt lever upp till sitt rykte. Några vill betona hur vanlig skolan är. Överlag förmedlar eleverna en annan berättelse om Björkskolan än den de möter i sin omgivning, där talet om gemenskapen, värmen och vänskapen är återkommande. Skolan beskrivs som en familj, en plats där man kan vara sig själv. Bland resultattabeller, betygsstatistik och skolval riskerar skolans sociala funktion att falla bort. I elevernas berättelser får den emellertid en mycket framträdande position som en avgörande del av deras skolvardag. Det är en bild av Björkskolan som utmanar de negativa representationerna skolan och eleverna får utstå, och som framträder gång på gång i deras berättelser.

Lärarna, lärandet och relationen till eleverna

Den är som en kusin som kommer till ett bröllop, hehe. Så att man beskriver skolan som en person, så är skolan... det är en väldigt rolig kusin, väldigt utåttriktad, social, man får kontakt med den personen direkt, omedelbart. Den är uppe på dansgolvet först och liksom bjuder på sig själv och berättar historier och man får höra jättemycket så. Det är en väldigt känslös person. Men det är också en person som kan bli arg och liksom, lite senare på kvällen när den kommer i konflikt kanske den klipper till utan att fråga. Och, att det är en lite rörig person, kanske inte världens mest strukturerade person, så tänker jag att skolkulturen är. [...] Jag tror man kan titta på andra jobb utifrån att det är så jobbigt att vara här. Att det är så mycket att göra, och det är så mycket man borde nå fram till, och man kommer bara till en viss nivå och det är jättefrustrerande, och man känner det här stora ansvaret. Då känner man bara, jag klarar inte det här. Jag måste ha nåt annat. Men sen när man sitter och tittar på andra jobb så tycker man att dom ser så tråkiga ut, hehe. I jämförelse med detta som är väldigt, väldigt levande. Det är lite som att gå ifrån den där kusinen, fan vad jobbig han är, ska han börja bråka om det nu, och sådär, vi som hade så kul. Näe, nu går jag och sätter mig vid ett annat bord. Men sen går man och sätter sig vid ett annat bord och där pratar dom bara om vädret. (Maria, kurator)

Maria beskriver en skola som å ena sidan kännetecknas av en öppen, välkomnande och social stämning, men som å den andra sidan kan "klippa till" någon i affekt. Det finns något både varmt och lite hotfullt i denna beskrivning, till viss del påminner det om hur förorten porträtterats som dels en exotisk och spännande plats för "andra" kulturer och dels som en främmande och skrämmande miljö (Ericsson m.fl., 2002; Ristilammi, 1999). Samtidigt kan jag känna igen mig, inte så mycket i knytnävsslagen som i det öppna och vänliga bemötande jag fick från eleverna. Senare i intervjun beskriver Maria också att "man får till möten väldigt fort" med eleverna på skolan, och att hon som kurator kan vara "en ganska naturlig del av skolan". Maria och många andra med henne lyfter fram både de utmaningar som bland annat arbetsbelastningen och målpuffyllelsen utgör, samt de givande och "levande" dimensionerna av arbetet som får folk att stanna kvar. I det här kapitlet kommer intresset att riktas

mot lärarna och personalen på Björkskolan, inte så mycket utifrån hur de bidrar till kategoriseringar av elever, vilket har varit fokus för en del tidigare studier om elever med migrationsbakgrund och skolor i förortsområden (se t.ex. Gruber, 2013; Runfors, 2003), utan främst utifrån deras egna berättelser om Björkskolan och vad det innebär för dem att jobba där.

Kapitlets första del handlar om lärarna och deras beskrivningar av skolan och hur det är att vara lärare där. I denna del riktas fokus mot olika lärarpositioner och hur den icke-önskvärda respektive den ideala läraren framträder i personalens berättelser, samt hur dessa positioner kan förstås i relation till skolan och de villkor som omgärdar den. Kapitlets första del har alltså fokus på lärarna utifrån deras profession och erfarenheter. Nästa del fokuserar i sin tur på lärandet i skolan. Det kommer då att handla mer om de utmaningar och möjligheter för lärande som lärarna ger uttryck för. Men det handlar även om relationen mellan lärare och elever och vad det säger om lärarnas roll och Björkskolan i stort. Låt oss emellertid börja i hur lärare och personal talar om Björkskolan och skolans relation till närområdet.

”Välkommen till helvetet”, eller?

De senaste decenniernas förändringar och reformer på skolans område, med etablering av fristående skolor och det fria skolvalet, har bidragit till en ökad konkurrens mellan skolor. Det har gjort att skolans status och rykte fått allt större betydelse. Att kunna förmedla en positiv och attraktiv bild av sin skola kan i det sammanhanget vara avgörande i kampen om eleverna (Forsberg, 2015). Sofie, som arbetar som specialpedagog, upplever att skolan har väldigt låg status, och beskriver att ”Björkskolan har varit en sån där skola som ingen har velat sätta sina barn i”. När samtalet med Sofie och rektorn Carin går över till att handla om elevernas betygsresultat, kommer Carin in på den betydelse som bilden av skolan har. En bild som enligt henne är förknippad med föreställningar om stadsdelen och dess invånare, något som hon reflekterar över efter ett knappt halvår som rektor på Björkskolan.

Men man kan tänka att det, det som är det stora problemet för ungdomarna här, det är just den där bilden av skolan, och bilden av var dom bor, och bilden av vad det är att vara utlandsfödd eller ha föräldrar härifrån. Den där tyngden, för den tycker jag var... Jag var ju medveten om den när jag kom hit, men jag tycker ändå det var ”oh shit”, det är värre än vad jag trodde. Bland personal, bland politiker, bland föräldrar, överallt. Bland er här inne också när man kommer in, det är, som Martin (lärare) sa, ”välkommen till helvetet”.

Hehe. Du vet, det är en känsla av att det är ingen idé, eller vi har det väldigt jobbigt, eller det är extra synd om oss. Och det är klart att eleverna känner det hela vägen.

Enligt Carin har bilden av skolan stor betydelse för hur elever, lärare och personal förhåller sig till sin skola och till sina möjligheter att påverka sin och skolans utveckling och arbete. I förra kapitlet berättade eleverna också om hur de själva förhöll sig till föreställningar om skolan, området och stämpeln som ”invandrare”. De var väl medvetna om dessa bilder och deras beskrivningar visade att de inte heller var opåverkade av dem. Samtidigt förhöll sig eleverna kritiskt och reflexivt, något som Carins beskrivning utelämnar, de kunde driva med bilderna, vända på dem och erbjuda alternativa berättelser. I Carins beskrivning är det också lärarna, och inte eleverna, som det är ”extra synd om” eftersom de jobbar i den här skola och med de här eleverna. Det uttalandet pekar på hur skolsegregationen och stigmatiseringen av skolan och stadsdelen kan påverka lärarna både som personer och i deras profession. Carins skildring av hur bilden av skolan smälter samman med dominerande uppfattningar om platsen och elevernas bakgrund, känns igen från andra studier (Andersson m.fl., 2010; Bunar, 2001), som visar att skolans status och rykte är beroende av bland annat dess geografiska placering i staden och andelen elever med utländsk bakgrund.

När Carin med ett lätt skratt refererar till Martins dystopiska beskrivning av skolan, understryker hon dels att det ska uppfattas som en något skämtsamt formulering och dels att det är en beskrivning som hon själv tar avstånd ifrån. Samtidigt är det en händelse som återspeglar diskurserna om den problematiska skolan i förorten, men det säger också något viktigt om hur lärare och personal på skolan kan uppfatta skolan, eleverna och sitt pedagogiska uppdrag. Och som Carin påpekar är lärarnas förhållningssätt och inställning knappast något som undgår eleverna. Det kan potentiellt sett få stora konsekvenser för både dem och undervisningen.

I samtal med läraren Thomas angående mediebilderna av Björkskolan, kommer han in på ett liknande resonemang om lärarnas förhållningssätt till eleverna. Thomas berör en artikel som publicerats i Göteborgs Posten (2013-10-01) angående betygsresultaten för stadens skolor och Björkskolans negativa trend.

Göteborgs sämsta skolor. [...] Dom här återkommande mediabilderna, dom är inte så positiva, så är det ju. Det är samma sak med lärarna. Risken finns ju

här att lärarna också får en sån här negativ bild. Då finns en uppenbar risk att man sänker kraven och sänker framför allt, inte kraven, men förväntningarna på eleverna. För det går ju faktiskt att lura eleverna att bli duktiga, om man har höga förväntningar på dem. [...] jag tror det finns lärare här som inte förväntar sig så mycket av eleverna och det blir alltid som du tänkt dig, så det blir inte så höga resultat heller. Den är ju farlig.

Tidigare forskning poängterar att det finns en påtaglig relation mellan lärarnas förväntningar på eleverna och deras studiemotivation (Archer m.fl., 2010; León Rosales, 2010; Reay, 2007). Höga förväntningar är en avgörande faktor för att främja goda skolprestationer (Skolverket, 2009). Om lärare förknippar eleverna i Björkskolan med stereotypa uppfattningar om ”förortselever” som stökiga och mindre studiemotiverade, riskerar det också att påverka deras förväntningar på dessa elever (Jonsson, 2015). Det finns studier som pekar på att klass och etnicitet har betydelse för lärares förväntningar på elever, och att lärare generellt har lägre förväntningar på elever som positioneras som de Andra (Rubie-Davies m.fl., 2006; Tenenbaum & Ruck, 2007). Elevernas handlingsutrymme och möjligheter kan i sin tur begränsas av de förväntningar de möter, istället kan de komma att anpassa sig till de egenskaper och prestationer som kopplas samman med en viss kategori (jfr Butler, 1993/2011). Föreställningar om hur exempelvis ”förortselever” eller ”invandrarelever” är, eller presterar i skolan, kan därför få negativa konsekvenser för de elever som förknippas med dessa kategorier. Om eleverna uppfattar att lärarna inte förväntar sig så mycket av dem, finns en risk att de svarar upp mot dessa föreställningar och inte heller presterar väl.

Thomas uttalande är inte en generell beskrivning av lärarna på Björkskolan, men han berör en viktig aspekt av lärares uppdrag i stigmatiserade skolor. Att jobba på en skola där medierapporteringen i stor utsträckning handlar om låga betygsresultat och problem, riskerar att färga av sig på lärares uppfattning om sin arbetsplats, samt de elever de undervisar och möter varje dag i klassrummet. Den territoriella stigmatiseringen kan på så vis påverka platsen och människorna som bor där, men även de institutioner och den personal som verkar i dessa stadsdelar (Wacquant, 2008). Thomas beskrivningar av kollegors låga förväntningar på elever är samtidigt uttryck för en form av kategorisering och positionering av lärarna på skolan som säger något om vilka som anses vara de önskvärda respektive icke-önskvärda.

Gnälliga pedagoger – de icke-önskvärda lärarna

I Björkskolan, där en stor del av eleverna går ut nian utan behörighet till gymnasiet, går det inte att väja för frågor om betyg och prestationer. Elevernas och skolans betygsresultat mäts varje år, som på alla skolor, men blir också föremål för mediernas uppmärksamhet och diskussioner i personalrummet. I korridorerna och på lektionerna hör jag elever prata om betyg och dela med sig av både sin oro över att få underkänt såväl som sin strävan efter de högsta betygen. Lärare och personal behöver också förhålla sig till resultaten, och det ska visa sig att det präglar både synen på skolans möjligheter och stämningen bland kollegorna.

En av mina första dagar på Björkskolan deltar jag på ett morgonmöte med personalen. Det är i början på september och läsåret har just inletts. Klockan är kvart i åtta och snart börjar lektionerna, men än är det kö till kaffeautomaten i personalrummet. Lärare och personal fyller sofforna utmed fönstren och längst med väggarna sitter folk på stolar. Det småpratas och några i kaffekön skrattar till, medan andra ser lite morgontrötta ut. Vid det stora ovala matbordet sitter Carin, rektor på skolan. Hon håller i mötet. Det här är hennes första veckor på skolan, som den fjärde rektorn på lika många år, och hennes sätt och framtoning antyder att hon tar sig an jobbet med en positiv anda. Det är en inställning hon försöker föra vidare till människorna i rummet. Hon inleder mötet med att ta upp att det verkar vara dålig stämning bland vissa lärare, i relation till arbetet och möjligheterna att göra ett bra jobb med de elever de har på skolan. Carin uttrycker att hon önskar att alla på skolan ska känna att det ska gå, att det finns möjligheter. ”Vi behöver vara positiva!”, säger hon med eftertryck.

När Carin i slutet av december beskriver sina första månader som rektor, är det inte enbart i positiva ordalag. Jag påminner henne om mötet i början av terminen och undrar hur hon upplever arbetet på skolan nu, och får ett snabbt svar. ”Jag tycker det är skitdålig stämning bland lärarna”, säger hon och beskriver att många har tappat suget. Carin fortsätter med att ta upp värdegrundsfrågor, lärarrollen och varför man jobbar i Björkskolan, och beskriver att ”det är ett jävla gnällande på varandra och offerroll istället, som visar på en dålig värdegrund”. Carin fortsätter.

Bland alla dom här faktorerna som spelar roll, så är det säkert viktigt med sånt där som familjbakgrund och så, men skolan har ju... jag tror ändå att skolan kan göra rätt mycket. Men du vet, det är inte vi överens om inom skolan heller. Alltså, egentligen är vi inte det på vilket sätt vi ska se det

kompensatoriska uppdraget och om värdegrunden hänger ihop med våran egen syn.

Carin beskriver en personalgrupp som dels är påverkad av arbetets omständigheter och vad det innebär att jobba i Björkskolan, dels av elevernas förutsättningar och möjligheterna att som lärare svara upp mot deras behov och göra skillnad.

Skolans möjligheter att bedriva en kompensatorisk pedagogik förutsätter lärare som tror på denna möjlighet, men också en skolorganisation och ett utbildningssystem som möjliggör det. Dagens skolsystem skapar en situation där skolor i stigmatiserade områden konkurrerar med mer välrenommerade skolor om de mest motiverade eleverna och de mest meriterade lärarna (Lärarnas tidning, 2015). Boendesegregationen, det fria skolvalet och skolsegregationen är sammanflätade med varandra och bidrar till att skapa en ojämlig spatial spridning av elever och lärare i staden. I Björkskolan och andra skolor i miljonprogrammets förorter, finner vi fler elever från studieovana hem, samtidigt som där finns färre behöriga lärare (Hansson & Gustafsson, 2016). Det skapar en dubbel utmaning för skolan, som bottnar i att elevernas livsvillkor får ökad betydelse för deras skolframgång, samtidigt som skolornas likvärdighet har minskat och därmed deras möjligheter att just motverka betydelsen av elevernas livsvillkor (Trondman m.fl., 2012). Något tillspetsat kan man säga att eleverna med svårast förutsättningar går i de skolor med svårast förutsättningar, och eleverna med bäst förutsättningar går i de skolor som har bäst förutsättningar. Frågan är också vad dessa mönster och de olika förutsättningar som råder i olika skolor, gör med lärarna på Björkskolan. Vad betyder det för deras självbild och syn på sina möjligheter att väga upp skillnader i elevernas förutsättningar? Enligt Carin framstår det som att många inte delar hennes uppfattning om skolans potential att arbeta kompensatoriskt. Men kan någon klandra lärarna för deras inställning när hela systemet är snedvridet till Björkskolans nackdel? I klassrum och korridorer möter jag lärare som är engagerade i undervisningen, eleverna och sitt arbete, men de vittnar också om en hög arbetsbelastning, konflikter och kollegor som har tröttnat på jobbet.

Daniel och Mikael, som båda jobbar i skolans stödteam, beskriver en personalgrupp som inte håller ihop.

Jonas: Om ni skulle beskriva hur det ser ut bland personalen på skolan, hur skulle ni göra det?

Daniel: Hehe. Det ser ut... Jag tycker det är splittrat, tycker jag. Det är ett gäng som vill, det är ett gäng som inte vill. Eller... Ja...

Mikael: Ja, som inte kan. En del kan inte ens, känns det som, jag vet inte. Men jag håller med dig, det är ett gäng som är outstanding, helt fantastiska, sen finns det några som är riktigt usla. Det är en stor svårighet.

Daniel: Precis, ja... Jo, det är svårt för ledningen att få alla att tro på samma mål.

Den splittring som de nämner påminner om Carins beskrivningar av en personalgrupp präglad av dålig stämning. I Daniel och Mikaelns beskrivningar framträder en bild av olika grupperingar bland lärarna, där de gör skillnad på de ”fantastiska” och de ”usla”, och svårigheterna att skapa en kollegial sammanhållning. Eva, som undervisar i So-ämnen och svenska på högstadiet, beskriver i sin tur en situation där alla lärare inte orkar med sitt jobb.

Eva: [...] Jag tycker att det är för många fortfarande som upplever att när de tar ett beslut så tar dom inte det grundat på vad som är bäst för vår verksamhet, utan dom grundar det i vad som är bäst för mig själv. Vad är det som gör att jag får minst arbetsbörda.

Jonas: Varför har det blivit så då tror du?

Eva: Jag tror att det är många som är trötta. Och jag tror att det egentligen är väldigt många som inte vill jobba här.

Jonas: Märks det på andra sätt också eller?

Eva: Ja det märks ju. Jag kan tycka att det märks i förhållande till elever och kommentarer som ges om elever. Dels i gruppen när man träffas i arbetslaget så här kan man höra vissa kommentarer, och att det säkert är någon som egentligen hade velat jobba på en annan skola.

Jonas: För att det är för slitsamt?

Eva: Ja, och att dom egentligen inte tycker att det är så roligt att jobba med den här elevgruppen. Då ska man inte säga att dom här är en... det är ingen homogen grupp bara för att det är elever som kommer från en annan, eller andra kulturer, för den är ju väldigt splittrad också. Så det är ju inte en typ, men... Ja, det finns nog lärare som egentligen inte skulle vara här.

När Eva nämner vissa lärares inställning till ”den här elevgruppen”, är hon snabb med att påpeka att det är en heterogen grupp, kanske för att undvika att själv förmedla en homogeniserande och stereotyp bild av elever i förorten som

gör dem alla till ”invandrarelever”. Hennes beskrivning antyder emellertid att hon uppfattar andra lärares tal som uttryck för en slags andrafiering som bidrar till att göra eleverna annorlunda (Fanon, 1971/2015; Spivak, 1985). Detta tal och förhållningssätt till eleverna, samt den trötthet och ovilja inför arbetet på skolan som Eva beskriver, gör att hon upplever att de skulle passa bättre på en annan skola. I hennes tal, och i övriga beskrivningar, nämns de lärare som inte uppskattar jobbet, inte orkar, vill, kan eller som gnäller. De blir Björkskolans icke-önskvärda lärare.

Superpedagoger – de önskvärda lärarna

I samtal med lärare, men också med elever ska det visa sig, framträder paradoxerna ganska snart. Jag möter beskrivningar av de jag valt att kalla de icke-önskvärda pedagogerna, men ofta och inte sällan i samma stund får jag också beskrivningar av alla de goda exemplen, av de lärare som lyfts fram som engagerade och kunniga. Ylva, studie och yrkesvägledare på skolan, formulerar det som att ”många av lärarna här är mer än lärare, de är mentorer, de har ett helhetstänkt. Det finns ett otroligt engagemang hos lärarna här”. I citatet tidigare nämnde Mikael också skolan alla fantastiska lärare, men också de mindre bra. När Daniel talar om eleverna och sin upplevelse av att deras förmåga och möjligheter inte tas tillvara på bästa sätt kommer lärarna på tal igen.

Jonas: Vad är det som saknas där?

Daniel: Jag tror att, ah, personalen är väldigt viktig, tycker jag.

Mikael: Ja.

Daniel: Vi måste ha hit lärare som verkligen kan få ut det från eleverna.

Mikael: Och skapa en helhet där alla drar åt samma håll. [...] Om vi kan få samma positiva anda, alla som jobbar här, och inte den här negativa gnällgrejen som ofta händer. Då tror jag att vi kan lyfta dom hur långt som helst i jämförelse, och får man den här positiva känslan allihopa, det är här man ska jobba, då kommer vi också locka hit dom bästa lärarna när det blir tjänster lediga. Det är dom vi måste ha här. [...] Man måste få hit dom som är riktigt, riktigt bra. För då kan vi bygga ett exempel av den här skolan. Som du sa, det finns en sån potential hos eleverna. [...] Det finns mycket som inte riktigt blommar.

Det finns något hoppgivande i Mikael's framställning och hans beskrivning av elevernas potential och skolans möjligheter att bli ett föredöme för andra skolor. Vägen dit är att anställa de främsta lärarna och skapa en gemensam positiv anda, pedagogerna blir svaret på skolans situation och elevernas betygsresultat. Samtidigt implicerar detta tal om nya engagerade lärare också en kritik av de som jobbar där i dag och som inte förmår hjälpa eleverna att "blomma" ut.

Eva delar denna tanke om nya lärare och uttrycker att "min önskan är att en sån här skola skulle bli väldigt populär att jobba i så att man verkligen får pedagoger som brinner för yrket". Men som Eva berör i citatet tidigare finns det en viss skillnad mellan Björkskolan och andra skolor och elever. Kanske är det också den skillnaden som hindrar skolan från att bli den populära skola Eva önskar (jfr Hansson & Gustafsson, 2016). Skolans position på skolmarknaden och i staden försvårar möjligheterna att attrahera både lärare och elever, samt att behålla de lärare och elever som finns där (jfr Bunar & Kallstenius, 2007; Hansson & Gustafsson, 2016; Kallstenius, 2010;).

Eva beskriver hur glad hon är över jobbet, men att arbetsbelastning ofta är omfattande och utmattande. "Det ger så mycket, men det tar också, frågan är hur länge man orkar?". Lärarnas vilja och kraft att stanna kvar har betydelse både för Björkskolan och för utbildningssystemet i stort. Forskning visar nämligen att det finns anledning att tala om en *pedagogisk segregation* utifrån att lärarbehörigheten inte är jämt fördelad över alla skolor (Hansson & Gustafsson, 2016). Generellt sett är andelen lärare med pedagogisk högskoleutbildning lägst i de skolor där de kanske behövs som mest. Det innebär att likvärdigheten mellan skolor minskar, då alla elever inte har samma möjligheter att möta lärare med relevant kompetens, vilket får konsekvenser för elevernas skolprestationer. Pedagogisk segregation kan därmed bidra till både lägre betyg för den enskilda eleven och ökade resultatskillnader mellan skolor (ibid.). Om lärare inte orkar jobba kvar i de skolor där deras engagemang och kunskaper behövs som allra mest, förlorar dessa skolor och elever de kompetenta lärare de behöver. Önskan om att rekrytera de "bästa lärarna" ställs alltså mot en situation där de som redan finns där kanske inte heller orkar jobba kvar.

Förhoppningarna om kompetenta och engagerade pedagoger som ett led i att stärka skolan och elevernas resultat är begripliga. Om Björkskolan ska bli en skola där fler elever får gymnasiebehörighet är engagerade pedagoger en viktig och avgörande del (se t.ex. Hattie, 2009; Skolverket, 2009). Men pedagogerna kan inte ensamma hantera de utmaningar som skolan står inför, de går långt

bortom de enskilda lärarnas möjligheter att göra skillnad. Ett annat sätt att betrakta de icke-önskvärda lärarna, oavsett frågor om eventuell pedagogisk skicklighet eller yrkeskompetens, är att dessa lärare helt enkelt inte orkar eller förmår mer under trycket av den territoriella stigmatiseringen, elevbehoven och betygsresultaten. De krav och förväntningar som ställs på dem i relation till dessa aspekter, är kanske precis det som gör att de inte heller kan uppåtda det engagemang eller den drivkraft som efterfrågas av dem. Det som av vissa uppfattas som ”gnäll”, kan för dessa lärare kanske vara en reaktion på, och kritik av, rådande arbetsförhållanden. Istället för att sätta fokus på de strukturella förhållanden som är avgörande för både elever och lärare, bidrar talet om de icke-önskvärda pedagogerna till att skolans situation och lärandet blir en fråga om enskilda lärares dåliga inställning och bristande kompetens.

Detta tal om lärares inställning och kompetens innebär samtidigt en individualisering av skolans situation. Läraren blir både problem och lösning. Bristande skolresultat, obehöriga elever och dålig stämning bland lärare blir till en fråga om läraren själv, och svaret blir nya och andra lärare. Idén om passionerade och engagerade lärare som kan vända skolans resultat har också sina populärkulturella motsvarigheter. Läraren som frälsare, den som räddar en klass eller skola från sitt öde, är ett återkommande tema i filmer som exempelvis *Dangerous Minds*, där Michelle Pfeiffers rollfigur tar sig an eleverna i en fattig, svart stadsdel (Hughey, 2010). Eller i den svenska dokumentära serien *Klass 9A* där så kallade superpedagoger sätts in för att försöka lyfta den lågpresterande klassen till att bli en av landets främsta (Reimers, 2018).

Även om lärare och personal inte talar explicit i dessa termer om frälsare och superpedagoger, finns det inslag av detta när de sätter skolans framtid i händerna på lärarna. Det övergripande intresset förskjuts därmed från skolans, och i förlängningen stadens och samhällets, strukturella villkor över till den enskilda läraren. Problemen och lösningarna hamnar på en individuell nivå och inte på ett plan som rör förhållanden inom skola och utbildningssystem i stort. Lärare har en självklar och ovärderlig roll i arbetet med att skapa de bästa möjligheterna för alla elever, men några superpedagoger kommer emellertid inte att förändra de mer omfattande utmaningar som boendesegregationen och skolegregationen innebär.

Lärare, personal och ledning på Björkskolan benämner och diskuterar i vissa sammanhang skolan och elevernas förutsättningar och villkor, men i talet om lärare intar dessa förutsättningar och villkor en undanskymd roll. Vi skulle kunna tala om att de ger uttryck för en form av partiellt genomskådande (Willis,

1977/1983). De är medvetna om de förhållanden och villkor skolan står under, samtidigt är detta genomskådande partiellt i den meningen att de inte till fullo ser, eller vill se, hur dessa villkor också flätas samman med lärarnas förhållningssätt till sitt arbete och skolan. Kanske är det också så att insikten om de omständigheter skolan och de själva som lärare har att förhålla sig till, upplevs som alltför stora, varför det kan vara lättare att individualisera frågan och förlägga problemet till lärarna. Om problemet är lärarna, eller bristen på vad som uppfattas som goda pedagoger, är lösningen också enklare, nämligen andra lärare. Det är mer hanterbart och lättare att finna ett svar på än att erkänna de strukturella förhållanden vilka de som enskilda lärare eller skola inte direkt kan förändra, men som är med och formar skolan och undervisningens villkor.

Skolans (kompensatoriska) utmaningar

Skolans organisation och ledarskap nämns som ytterligare en förklaring till skolans situation. En aspekt som rör denna skolnivå, som vi kan kalla den, rör omsättningen på rektorer. När Carin tillträdde som rektor var hon den fjärde i raden på lika många år. I samtal med personal på skolan framstår det som att detta skapar en instabilitet i skolans ledning, och olika rektorers syn på organisation och arbetssätt bidrar till en bristande kontinuitet i skolans pedagogiska ledarskap. Den splittring bland lärarna som lyfts fram kan delvis kanske ha sin förklaring häri. Eva är tydlig i sin kritik av organisationen och beskriver att ”det har varit alldeles för mycket omsättning på ledningen” och att det saknas en tydlig struktur. Thomas, som själv har jobbat som rektor tidigare, bekräftar denna beskrivning av skolans organisation.

Jonas: Men vad skulle du säga är det svåraste med jobbet här på skolan? Den största utmaningen så där?

Thomas: Den största utmaningen är att organisationen är, bristfällig. Alltså jag, i och med att jag har jobbat över nio år som rektor, så man ser ju sånt. Och jag har bestämt mig för att inte lägga mig för mycket i det, för jag har valt att jobba som lärare. Eh, men det går inte ändå. Asså, jag har i min almanacka, anteckningar, massor av sidor om saker jag tycker man borde göra på ett annat sätt. Men det är en väldigt trög organisation. Det stör mig då. Som sagt, eftersom eleverna är så duktiga så dom borde lyckas bättre än vad dom gör. Dom borde nå högre betyg än vad dom gör, dom förutsättningarna finns. Men det är fortfarande en väldigt gammeldags organisation. [...] Att man inte har det tankesättet att vi måste ha koll på eleverna, veta var dom

står och vilka svårigheter dom har och jobba utifrån deras förutsättningar. Det har man inte.

Enligt Thomas finns det en orealiserad potential hos eleverna, något som även Mikael talade om ovan, som skolan inte förmår ta hand om. Men där Mikael lyfte lärarna som både problem och lösning, lyfter Thomas fram organisationen och ledarskapet. Skolans bristande förmåga att ta elevernas kunskapsnivåer och förutsättningar som utgångspunkt för det pedagogiska arbetet, vilket kan betraktas som dimensioner av skolnivån, nämns också som förklaringar. Eventuella brister i organisationen och en omfattande omsättning på rektorer kan också betraktas som symptom på den segregation, stigmatisering och allmänna situation som skolan befinner sig i, vilket Carin också berör strax.

Lärarnas och personalens beskrivningar av skolan pendlar i stunder mellan det hoppfulla och det hopplösa. Å ena sidan talar de om elevernas potential och engagerade lärare, å andra sidan skildrar de en trötthet och frustration över arbetet, kollegor eller organisationen, samt svårigheterna att skapa en gemensam syn på hur skolan kan utvecklas. Det tydligaste exemplet på dessa motstridiga känslor ger kanske ändå Carin ger uttryck för när hon resonerar kring skolans förändrade förutsättningar.

Jag tycker man slits mellan hopp och förtvivlan varje dag. Inte att man tror att Ängdalen kommer bli ett getto, men snarare kanske mellan att man... Det blir ju också så när det är ett sånt skoldebattsklimat som det är nu, och det var på Uppdrag granskning om när man lade ner högstadiet i Rosengård och man ser dom filmerna, det är inte milsvitt från hur vi har det här. Ibland kan man känna så, det kanske vore bäst för allihopa att vi stängde skolan och... Sen känner man inte så nästa sekund, men det är liksom, jag tycker det är ett jättesvårt problem. Hela, det som... Kommunalisering, det fria skolvalet, skolpeng, hela den skolpolitik som har drivits i 20 år, har gjort med svenska skolan tillsammans med boendesegregationen, så känns det som att vi är i en situation som det krävs så otroligt mycket. Det finns jättebra skolor i Sverige, men det finns också skolor som kämpar för att vara bra, och det finns ingen riktig vilja till att göra det kompensatoriska uppdraget heller.

När Rosengårdsskolans högstadium lades ned fick samtliga elever i årskurs sju till nio flytta till andra skolor i Malmö, och nedstängningen fick mycket uppmärksamhet i medierna (SVT Nyheter, 2013-04-24). Bristande resultat och dålig arbetsmiljö framhölls som anledningarna till det drastiska beslutet. Sedan dess har fler skolor i olika förorter tvingats stänga, vilket kan betraktas som exempel på ett samhälle som kapitulerar inför de utmaningar det inte förmår att

hantera och istället läggs ned. Det sänder ett budskap om att skolan, eleverna och stadsdelen inte är värda att satsa på, och när eleverna och deras föräldrar förlorar sin lokala skola försvinner också en viktig institution från området. När samhällsinstitutioner stängs igen på det viset kan det också förstärka marginaliseringen av dessa stadsdelar och invånarna där (jfr Wacquant, 2008).

Medan vissa lärare nämner brister i skolans ledning, hänvisar Carin istället till andra omständigheter som präglar skolan och dess förutsättningar. Det kan tolkas som ett sätt att ta avstånd från potentiell kritik genom att hänvisa till förhållande som ligger bortom skolan och dess organisation och ledning. Samtidigt uppmärksammar Carin något avgörande i skolans möjligheter att arbeta kompensatoriskt. Som hon nämner handlar situationen i skolor likt Rosengårdsskolan eller Björkskolan inte bara om dessa skolor, frågan rör utbildningssystemet och samhället i stort, vilket också kan sägas ligga till grund för hennes uttalande om att ”det krävs så otroligt mycket”. Hennes uttalande berör också konsekvenserna av 1990-talets skolreformer och införandet av New Public Management på skolans område (Dovemark & Lundström, 2017). När skolan underställs marknadsliknande former i och med det fria skolvalet och när det sker ett ökat fokus på mätbarhet och resultat drabbar det särskilt skolor i stigmatiserade områden som har svårt att hävda sig i konkurrensen.

Kampen för att vara en skola som kan erbjuda alla elever en likvärdig utbildning är en som Björkskolan delar, men möjligheterna att bedriva en kompensatorisk pedagogik i ljuset av den rådande situationen i skola och samhälle är begränsad. Istället visar studier att familjebakgrunden ökar i betydelse för elevernas skolresultat, vilket går på tvärs med alla kompensatoriska ambitioner om att utjämna olikheter och väga upp skillnader i elevernas förutsättningar (Gustafsson & Yang Hansen, 2017; Skolverket, 2018). Carin beskriver att det kompensatoriska arbetet är ytterst viktigt, men att omständigheterna talar emot dem.

Alltså kompensatoriskt skulle vi vara riktigt vassa i dom här områdena och så funkar det inte riktigt heller, för även om det... Man kan känna rätt tydligt, det är inte säkert att det stödet finns. Vi ska ju göra det bästa vi kan som tjänstemän med det uppdrag vi får från politikerna, sen är det politiska system som ska sköta det med bostadssegregation, integration och, förstår du. Och samtidigt kan jag känna med det där hopp och förtvivlan. Hur duktiga ska vi bli då?! Ska vi kompensera det och lappa på det, som är rätt tung påverkan utifrån som är svårt att göra något åt.

Ett kompensatoriskt arbete i skolan förutsätter att varje skola har möjligheter och resurser att möta elevernas behov, samtidigt som ekonomiska tillskott i budgeten kanske inte är den långsiktiga lösningen. Frågan är emellertid befogad, hur ska skolans arbete se ut när segregationen och skillnaderna i samhälle och skola tilltar? Hur ser möjligheterna ut att ge alla elever en likvärdig utbildning?

Betydelsen av grannskap och kamrater

Ett sätt att förstå förändringarna i samhälle och skola är att se till den betydelse som den lokala platsen och stadsdelen har för skolans arbete och för eleverna. Ibland talar man inom forskning om *grannskapseffekter*²⁴ för att förklara den betydelse som platsen och den sociala sammansättningen i närområdet har för elevernas skolprestationer och framtidsmöjligheter (Kearns & Parkinson, 2001; Brännström, 2008).²⁵ Sannolikheten att en elev inte går ut gymnasiet ökar avsevärt med andelen föräldrar och andra vuxna i området som har längre utbildning men som trots det saknar jobb, vilket tyder på grannskapets effekter (Gustafsson m.fl., 2017). Elevernas upplevelser och erfarenheter av att utbildning inte alltid lönar sig, och att möjligheterna i arbetslivet inte nödvändigtvis är de samma för någon från förorten, kan därmed ha betydelse för deras skolgång (jfr Beach & Sernhede, 2011).

En annan dimension av grannskapseffekterna och stigmatiseringen av stadsdelar och skolor i förorten relaterar till elevsammansättningen och det fria skolvalet. När skolors resultat och status sjunker, väljer också vissa elever att byta skola och det är i regel elever till föräldrar med längre utbildning som väljer bort den lokala skolan (Kallstenius, 2010). När eleverna med bättre förutsättningar lämnar, förändras också elevsammansättningen i klasserna, vilket kan påverka arbetet i skolan. *Kamrateffekter* är det begrepp som brukar användas för att beskriva hur studiemotivationen och prestationen hos elever påverkas av deras klasskamrater (Gustafsson, 2006a; Skolverket, 2012).

²⁴ För en mer ingående beskrivning av grannskapseffekter, dess olika dimensioner och betydelse i svensk kontext se exempelvis Sako Musterd och Roger Andersson (2006).

²⁵ Studier om grannskapseffekter ger inte en helt samstämmig bild av dess relevans då det finns vissa svårigheter att särskilja grannskapets unika betydelse från andra faktorer (Andersson & Malmberg, 2015). I sin studie av gymnasieskolan visar Lars Brännström (2008) att grannskapet spelar viss roll för elevernas skolprestationer, men att egenskaper som kan tillskrivas skolan spelar en mer avgörande betydelse. Andra studier pekar emellertid på att grannskapet ändå, om än inte alltid så omfattande, har betydelse för elevernas utbildning (Andersson & Malmberg, 2015; Andersson & Subramanian, 2006). Samtidigt kan segregationen och stigmatiseringen av platsen bidra till att forma livet för människor, vi kan exempelvis tänka oss grannskapseffekter som visar sig mer på en symbolisk nivå i de föreställningar som tillskrivs olika platser. Något både elever och lärare ger exempel på.

Välmotiverade och högpresterande elever anses ha en positiv inverkan och så att säga lyfta de elever som är mindre motiverade eller har sämre förutsättningar, vilket skapar positiva kamrateffekter. När de mer studiemotiverade och högpresterande eleverna söker sig till andra skolor riskerar det därför att leda till negativa kamrateffekter för eleverna som är kvar i Björkskolan.

Grannskapseffekter och kamrateffekter är två begrepp som kan bidra till en förståelse för skolans sammanhang och villkor, både för personal och elever på skolan. Carins inledande uppmaning till lärarna om att ”vara positiva” kan betraktas som uttryck för en önskan om att skapa bättre stämning på skolan och bland kollegorna. Samtidigt förbiser denna uppmaning den större bilden och ställer krav på de enskilda lärarna att reda upp och hantera skolans situation. På liknande sätt kan kritiken av skolans organisation och ledarskap förstås. Beskrivningar av lärare som inte är engagerade och kompetenta eller ledning som inte fungerar säger oss något om Björkskolan och dess förhållanden. Men de problem som skolans personal beskriver, och deras svar, handlar kanske inte främst om dessa lärare eller ledning. I själva verket kan beskrivningarna av gnälliga lärare och bristande organisation, förstås i relation till hur det sociala sammanhanget och omständigheterna formar skolvardagen och arbetet. Det är ett uttryck för hur den territoriella stigmatiseringen och marginaliseringen av platsen såväl som skolegregationen blir en del av skolan och arbetet. Dessa förhållanden kan anses bidra till det missnöje och problem som beskrivs av personalen.

Den kritik som lyfts avseende skolans inre förhållanden kan alltså knappast förstås bortom de yttre villkor skolan har att förhålla sig till i form av boendesegregation, stigmatisering, skolegregation och en påtaglig social ojämlikhet. Pedagogisk segregation framstår som en reell utmaning för Björkskolan, och för utbildningssystemet i stort, vilket inte bör förbises. Bristen på kontinuitet i Björkskolans ledning är ytterligare en viktig fråga som handlar om möjligheterna att skapa en stabil organisation och arbeta långsiktigt. Vi kan alltså se en kritik av kollegor och en kritik av ledningen och skolans organisation, men det övergripande problemet ligger inte där. Hur viktigt lärarnas inställning och kompetens, eller skolans ledarskap, än är kan det emellertid inte ensamt ersätta och kompensera för de strukturella förhållanden skolan verkar under. Denna strukturella nivå och hur de yttre villkoren också präglar skolans inre villkor, framstår som tämligen avgörande för skolans arbete.

Lärande och relationer i skolan

I förra delen beskrev jag hur skolan, lärarna och ledningens arbete, samt hur de olika positioneringarna av lärare, kan göras begripligt i relation till platsen och de omständigheter som omger skolan. Om första delen handlade mer om lärarna och professionen, handlar följande del istället mer om eleverna och lärandet. Hur talar då lärarna om sin roll som lärare och hur den formas av de förutsättningar, behov och relationer som arbetet på Björkskolan innebär? Jag kommer inledningsvis diskutera skolan som en plats att tillskansa sig kunskaper inom olika områden och ämnen, en plats för lärande. Därefter övergår jag till skolans sociala funktion och i synnerhet relationerna mellan lärare och elever, och hur de också kan betraktas som en förutsättning för lärandet.

Skolan och lärandet – Utmaningar och möjligheter

Som jag tog upp i förra delen är det av vikt att se skolan i ett större sammanhang, det gäller både för lärarnas arbete som för pedagogiken och lärandet i skolan. Ett utbildningssystem med ambitioner att vara likvärdigt och arbeta kompensatoriskt, förutsätter att alla skolor har resurser och möjligheter att ge eleverna en god utbildning. Men så ser inte riktigt ut i dag. Skolsegregationen och den sociala ojämlikheten innebär emellertid att arbetsförhållandena kan se ganska olika ut från skola till skola. När Eva bytte från jobbet på en mindre skola i en av Göteborgs kranskommuner till Björkskolan var hon till en början inte fullt medveten om vad det innebar och ”vilken tuff skola” det var. Men hennes sedvanliga entusiasm finns kvar.

Eva: Jag har inte ångrat mig en enda sekund! Sen kan det vara jättetufft på alla sätt och vis, och det kan vara... Om jag tyckte att jag jobbade mycket innan och det var intensivt på jobbet och så, är det inte hälften mot vad det är här. Det är jättestor skillnad.

Jonas: På vilket sätt märks det tydligast tycker du?

Eva: ...Du måste vara så otroligt närvarande när du är här. Ehm, dels måste man vara så närvarande på eleverna och vad det är som händer, dessutom måste du vara väldigt väl förberedd på dina lektioner. Eftersom du har så oerhört, så olika elever. Det finns dom som är svaga i språket, det finns dom som har en ojämn skolbakgrund, det finns dom med koncentrationssvårigheter och det finns dom med social problematik. Så det finns så många, och för att kunna lyckas med en lektion måste det vara en genomtänkt tanke med det. Och om en lektion är riktigt genomtänkt har man

också många flyktvägar, hehe. Om en grej inte funkar då vet man att då kan jag ta det här spåret, man måste samtidigt vara flexibel när man går in. Sen är det många som har väldigt stora behov på den här skolan. Som behöver väldigt mycket stöttning.

Jonas: Vad är det för behov du ser?

Eva: Dels har dom behov i att få en förståelse för det dom håller på med. SO-ämnena är jättesvåra. Vad är svenska samhället? Ja, överhuvudtaget, alla ämnen i SO är ju svåra, det är många begrepp och många ord, och sätta in i ett sammanhang. De har ju inte det sammanhanget många av dom här, som elever har med svensk bakgrund. Det är ju en svårighet, men sen har du också det här med alla som har annan problematik här också, och de har inte samma stöttning hemifrån. Föräldrarna har inte alls samma möjligheter att hjälpa.

Eva berättar om elever vars föräldrar inte har gått i skola i Sverige eller överhuvudtaget studerat och som därför har svårare att hjälpa till med läxor eller annat stöd i skolarbetet, vilket gör skolans roll än mer avgörande för elevernas utbildning. Hennes beskrivning av elevernas behov och föräldrarnas möjligheter kan förstås utifrån den urbana segregationens ojämlika geografi. Forskning visar att skolval och konkurrens på skolans område också bidrar till att förstärka skillnader och marginalisera elever från socioekonomiskt svagare hem (Forsberg, 2015). I förortens skolor riskerar därför behoven att öka och lärarnas arbetsbörda att växa, så som Eva beskriver det. Lärarna ställs även inför att hantera andra typer av frågor och den typ av sociala problematik som Eva lyfter fram, vilket är ytterligare ett exempel på grannskapets betydelse och hur gränserna mellan arbetet i klassrummet och situationen utanför skolan flyter samman.

Berättelserna från lärare och personal på Björkskolan pekar emellertid på att det finns en ojämlik ansvarsfördelning när det är upp till vissa skolor och lärare att bära bördan av en ökad skolsegregation och stora resultatskillnader. Eva berör detta dilemma som hon ställs inför som lärare.

Eva: [...] du har så många elever som behöver din hjälp. Sen har du väldigt många elever som vill ha din hjälp också. Eh, jag skulle lätt kunna sitta här en hel dag och bara hjälpa elever, och jag är helt övertygad om att jag hade haft folk här hela tiden. Helt övertygad! Utan att jag hade bett dom att komma in. Så att, ja.

Jonas: Men hur ser du på det, det finns ju en obalans där också samtidigt. Den viljan mot de faktiska resultaten också. Vad är dina tankar kring det?

Eva: Men nånstans måste man faktiskt... Man måste vara realist. Och man kanske inte hjälper alla elever in på gymnasiet, så att de kommer in nu på gymnasiet. Men man kanske har gett dem en bra grund så att de läser något extra år på gymnasiet, på PRIV eller språkinträdning eller vad det nu är frågan om.²⁶ Och sen, man kan, man hinner inte hjälpa alla som behöver ha hjälp. Det går inte, och om jag skulle gå och gräma mig över alla jag inte hinner hjälpa skulle jag aldrig orka jobba kvar här.

Baksidan av det engagemang som Eva visar upp är en potentiell känsla av otillräcklighet inför möjligheterna att hjälpa och stötta eleverna på bästa vis. Samtidigt rymmer detta också en föreställning om att om tid fanns skulle hon kunna hjälpa eleverna i större utsträckning. Elever som inte uppnår godkända betyg blir inte en fråga om den egna kompetensen som lärare, utan något som kan förstås i relation till den obalans mellan elevbehov och tid som Eva beskriver. Det är ett exempel på hur lärarna ger mening till och försöker hantera sin egen lärarroll i relation till dels eleverna och dels de förutsättningar och strukturella villkor de har att förhålla sig till. Enligt Eva kan inte lärarna och skolan hjälpa alla elever, en tydlig beskrivning av hur det kompensatoriska arbetet inte kan bedrivas av enskilda lärare eller skolor.

”Alla vill ju lära sig, egentligen”

Innan jag mötte eleverna i Björkskolan för första gången föreställde jag mig att jag skulle träffa på många elever som inte brydde sig om skolan eller tydligt vände sig emot undervisningen och strävan efter betyg. Statistikens skarpa siffror över betygsresultaten färgade mina egna föreställningar. Visst, jag mötte elever som tydligt demonstrerade sitt ointresse eller i tysthet ägnade lektionstid åt att titta på Youtube. Men jag fick anledning att omvärdera mina egna antaganden, och Thomas beskrivning av eleverna summerar det ganska väl.

Alla vill ju lära sig, egentligen. När man sitter med dom en och en så vill ju alla det. Men om man får en sån miljö där det blir liksom, inte accepterat att vara en sån som försöker lära sig, utan man söker en annan identitet då. Då är man illa ute, och den här skolan är inte där. Framför allt inte i sjuan och åttan. Nian känner jag inte, men jag tror inte dom heller är där. Alla försöker verkligen. Och det, det är en jättevinst. För det är få, jag vet nästan ingen som

²⁶ PRIV står för programinriktat individuellt val och är ett av fem introduktionsprogram på gymnasiet, tillsammans med språkinträdning, preparandutbildning, yrkesintroduktion, och individuellt alternativ. Introduktionsprogrammen är till för dem elever som inte är behöriga till gymnasieskolans nationella program och syftar till att ge eleverna möjlighet att komma in på ett nationellt program eller leda till arbete.

är helt utanför, förutom dom som går på stödteamet då kanske. Och sen så är det relationer som det gäller att bygga, det gäller att orka det.

Thomas är självkritisk, att skapa och vårda relationer till alla elever kan vara utmanande och lärarrollen slitsam, men hans beskrivning av att alla elever, förutom ett mindre fåtal, vill lära sig, påminner om Evas beskrivningar av eleverna och deras önskan att få hjälp med skolarbetet. Thomas och Eva skildrar en skolkultur där det som elev är accepterat att vilja lära sig och intressera sig för skolan, och där eleverna inte söker andra former av identifikation som innebär ett mer explicit motstånd och avståndstagande till skola och utbildning (jfr Willis, 1977/1983).

Om än eleverna vill lära sig, är det de facto många som inte blir behöriga till gymnasiet. Som Maria, kuratorn, påpekade tidigare behöver skolan jobba för att eleverna ska betrakta utbildning som en möjlighet även för dem. En tisdag i november kommer Thomas in på detta under en svensklektion med klass 8B. När de mot slutet av lektionen ägnar en stund åt högläsning ur sin lärobok dyker begreppet ”myt” upp i texten. ”Vad är det?”, frågar Thomas och vänder sig till klassen. Ali som sitter i främsta bänkraden är först med att svara och förklarar att King Kong är en myt. ”Ungefär”, säger Thomas och ger exempel på att ”en myt är att man inte kan lyckas om man går på Björkskolan”. ”Min syrra lyckades”, flikar Bashir snabbt in. ”Min med”, fyller Lawin i. Thomas nickar instämmande, ”ni måste tro att det går att lyckas”. En kort stund stannar läsningen upp, innan de fortsätter som vanligt.

När Thomas använder sig av skolan som exempel gör han det utifrån att bilden av Björkskolan som en plats för elever som inte lyckas i skolan och avancerar i utbildningssystemet är välbekant, även för eleverna. Det mytiska i denna berättelse kan anses ligga i hur Björkskolan och eleverna där förknippas med, eller konnoteras, för att använda Roland Barthes (2007) ord, låga skolprestationer på ett sätt som gör att de kan tas för helt naturliga. Denna ”sanning” döljer emellertid alla de elever som de facto får höga betyg, men det döljer också de komplexa sociala och strukturella förhållanden som bidragit till de stora resultatskillnaderna mellan skolor genom att skolan eller eleven själva blir bärare av ”skolmisslyckandet”. De snabba svaren från Bashir och Lawin tyder på att de förstår precis vad Thomas syftar på, de både bekräftar och ifrågasätter myten genom att peka på de historier och exempel som säger emot den. De vänder sig mot bilden av elevernas kläna prestationer på skolan i ett försök att visa på att de och deras skola är tillräckligt bra (jfr Reay, 2007). Som

avhandlingens första kapitel pekade på är eleverna väl medvetna om de berättelser och uppfattningar som omger skolan. Att många av eleverna inte uppnår behörighet till gymnasiet är en realitet, samtidigt som det är en del i en väl etablerad diskurs om Björkskolan som alla elever oavsett ambitioner och betyg behöver förhålla sig till. Det är denna diskurs som Thomas kan anses referera till och samtidigt ifrågasätta genom att peka på dess mytiska dimension.

Bashir och Lawins reaktion kan tolkas som ett ifrågasättande av den mytiska berättelse som Thomas ger exempel på och ett försök att ge upprättelse åt skolan och eleverna, åt dem själva. När resultatskillnaderna och segregationen mellan skolor växer riskerar det också att skapa en grogrund för stereotypa och ensidiga beskrivningar av skolor och elever (Lucey & Reay, 2002). Exempelen som Bashir och Lawin lyfter fram kan i det ljuset ses som en motdiskurs, ett försök att etablera en annan bild av de möjligheter som skolan erbjuder och av elevernas förmågor, och därmed så att säga ”reparera” bilden av skolan och sig själva som varande elever där (Lucey & Reay, 2002, s. 260). Ungefär som att säga att: ”nej, den bilden stämmer inte, vi kan också lyckas, vi är inte dummare än andra”.

Svensklektionen blir för en stund en plats att diskutera skolframgång då Thomas lyfter frågan om skolmisslyckande för att istället försöka uppmuntra eleverna att se sina egna möjligheter. Denna tro om ”att det går att lyckas” skriver samtidigt in sig i en individualiserad diskurs om framgång beroende av individens vilja, ansträngning och personliga karaktär, utan större hänsyn till den betydelse som andra omständigheter har för elevers prestation i skolan. Är skolmisslyckandet i Björkskolan då en myt? Även om det är möjligt att förstå Thomas tal utifrån en önskan om att uppmuntra eleverna, är realiteten trots allt att en stor andel av eleverna ändå inte lyckas i skolan och inte blir behöriga till gymnasiet. Att ingen kan lyckas om de går i Björkskolan stämmer inte, men det motsatta att alla kan lyckas är också missvisande för ett utbildningsystem som delas upp allt mer efter elevernas bakgrund. Devisen om ”en skola för alla”, som ger samtliga elever en god och likvärdig utbildning, gäller inte i dag. Att alla inte lyckas med betygen innebär samtidigt inte att alla på Björkskolan inte kan få höga betyg. Mellan dessa positioner, mellan ”skolmisslyckandet” och ”allas lika möjligheter”, skapas eventuellt utrymme att ifrågasätta det vedertagna för att formulera något nytt. En position där det kanske är möjligt att tala om elevers skilda förutsättningar och samtidigt se utbildningens möjligheter.

Spänningen mellan framtidsmål och förutsättningar

Det går att ”lyckas” även för eleverna i Björkskolan, men Thomas beskriver samtidigt att deras vilja att lära står i kontrast till de svårigheter många elever har att uppnå de betyg som krävs för vidare avancemang i utbildningssystemet.

Jonas: Hur ser du på deras, om man ser till hela gruppen elever, till deras relation till skolan, hur du uppfattar att de talar om skola och utbildning och sådär?

Thomas: Asså, många har väldigt höga mål, och dom vill ju verkligen bli, det är ju advokat och läkare och kirurg och allt möjligt som dom pratar om. Skä man säga, det är ett väldigt fåtal som har gett upp, eller det är väl ingen som har gett upp egentligen, av dom jag har. Men, men, det är klart att deras grundförutsättningar gör ju, dom får inte... verkligheten är ändå att många, dom har svårt att nå höga betyg. Läsförståelsen är väldigt dålig, låg.

Att eleverna, enligt Thomas, inte har gett upp hoppet om skola och utbildning är i grunden positiv. Samtidigt framstår elevernas framtidsmål, i Thomas beskrivningar, som ur fas med deras möjligheter och livsomständigheter. I både Thomas och Evas beskrivningar av eleverna och deras behov och drömmar, framträder en diskrepans mellan å ena sidan viljan att lära och få bra betyg – och å andra sidan den situation där en stor del av skolans elever trots allt inte får godkänt i alla ämnen eller blir behöriga till gymnasiet. Det är möjligt att se detta tal som ett uttryck för hur lärare bidrar till att eleverna positioneras utifrån vad som kan beskrivas som en bristdiskurs (Lundberg, 2015). Elevernas svårigheter att uppnå sina mål eller få godkända betyg förklaras utifrån de brister de uppvisar i bland annat svensk läsförståelse. En annan, men inte nödvändigtvis motstridig, tolkning är att lärarna uppmärksammar de strukturella villkor som präglar elevernas skolvardag och deras möjligheter i utbildningssystemet, och därmed erkänner den betydelse som elevernas sociala bakgrund har för deras studieresultat (Gustafsson & Yang Hansen, 2017; Skolverket, 2018).

När jag frågar Eva hur hon uppfattar elevernas motivation till att studera, refererar hon till ett tidigare samtal med en elev. ”Det är deras chans att bli något. De har inte nätverken etcetera. Men en elev förra året undrade varför han skulle studera. Vilka somaliska chefer finns det, frågade han”. Eva slår ut med armarna för att illustrera elevens lite uppgivna uttryck. ”Jag har fortfarande inte kommit på någon”, säger hon sedan och skakar lite på huvudet. Hon berättar också att eleverna börjar prata mycket betyg under sista året i

grundskolan, då gymnasiet närmar sig. Men det innebär också att ”vissa [...] ger upp i nian, som känner att det är hopplöst”, förklarar hon. Elevernas studiemotivation och vilja kan på så vis ställas i skarp kontrast mot vad som kan framstå som något bistra framtidsutsikter för en elev från förorten. Strävan efter goda betyg och ett jobb med hög status kan begränsas av strukturella förhållanden och vad som utifrån elevernas horisont ses som möjligt. Om eleverna uppfattar att utbildningen inte lönar sig, påverkar det i sin tur deras föreställningar om arbete och framtid (Gustafsson m.fl., 2017).

Lärarnas beskrivningar av elevernas vilja att lära och deras önskan om att få hjälp med skolarbetet ställs mot elevernas skiftande förutsättningar och skolans möjligheter att möta alla elever utifrån deras behov. Ytterligare en dimension handlar om möjligheterna att behålla lärare, och vad det har för betydelse för eleverna. För enligt Eva har skolklimatet och elevernas förhållande till studier skiftat över åren. När jag återger min överlag positiva bild av elevernas studiemotivation, både bekräftar och justerar hon min uppfattning något. ”Hade du varit här för ett år sen hade det varit annorlunda”, förklarar hon och beskriver att det är stor skillnad mellan dem som gick årskurs nio då och nu. ”Och där kan man också se, att den här årskullen nior i år, dom har haft relativt bra kontinuitet vad gäller lärare, mentorer, eh, det har funnits en stabil grund hela tiden”.

Den kontinuitet som Eva talar om ter sig emellertid något bräcklig, det blir tydligt när sommaren närmar sig på Björkskolan. En eftermiddag i början av juni står jag innanför dörrarna som vetter ut mot skolgården och pratar med Thomas, samtidigt som Bilal och några andra killar i högstadiet spelar basket i solen utanför. ”Skolan är lite i upplösningstillstånd nu. Jag måste gå, sen är det Kerstin på lågstadiet som slutar, hon har jobbat här i 20 år, och Eva i femman går till Asphöjdsskolan och 12 elever följer med henne. Sammanlagt är det fem lärare som kommer sluta nu, så det är inte så rolig stämning direkt”, förklarar han. ”För niorna påverkar det inte så mycket, de slutar ju nu, men för åttorna kommer det göra skillnad”.

Att skapa kontinuitet och trygghet för eleverna genom en stabil ledning och lärare som följer dem år efter år, framstår som en av utmaningarna för Björkskolan. I flera olika studier nämns också lärarens centrala betydelse både för elevernas kunskapsutveckling och för deras trivsel i skolan (Hattie, 2009; Schwartz, 2013; Skolverket, 2009). För eleverna i Björkskolan framstår relationen till lärare som ytterst betydelsefull och delvis avgörande för deras intresse och engagemang i skolan, vilket nästa del handlar om.

Skolan och omsorgen – Om lärarens roll och relationens betydelse

"Man måste ha lärarna som vänner, fattar du". Cemil i nian låter övertygad och han uttrycker sig med sin sedvanliga entusiasm. Det är viktigt att kunna prata om annat än bara skolan, tycker han och beskriver att många lärare är öppna och har bra kontakt med eleverna. Hanna, Eva och Thomas är några av de lärare som i klassrum, matsal och på skolgården, samtalar med elever och engagerar sig i frågor om allt från elevernas vardagsliv utanför skolan, till familjeförhållanden och fotbollsintresse. Den öppenhet som eleverna visar besvaras ofta av lärarna, och jag uppfattar att det finns en ömsesidighet i dessa relationer.

Att lärare säger ifrån och tillrättavisar elever är samtidigt också en del av vardagen i skolan. Där förekommer konflikter och bråk, både elever sinsemellan och mellan elever och lärare. Att elever och lärare inte kommer överens är en del av skolvardagen, och där finns också tillfällen då lärarens position och ställning i klassrummet utmanas mer explicit. Ofta stannar det emellertid vid några snabbt övergående kommentarer, och jag observerar ofta en vänskaplig stämning och jargong i mötet mellan elever och lärare. Inte sällan förekommer det skämt och skratt från båda parter sida. Det innebär emellertid inte att lärarna gör avsteg från sin professionella roll som pedagoger och sitt ansvar för undervisningen och elevernas lärande, tvärtom kanske dessa relationer kan betraktas som en väg till lärande.

När jag talar med lärare och personal på skolan nämner de vikten av att skapa goda relationer och visa ett engagemang för eleverna. Ylva, som delar sin tid som studie- och yrkesvägledare mellan Björkskolan och en skola i ett mer välbeställt område, beskriver att arbetet mellan de två skolorna skiljer sig åt. "Här handlar det mycket om att bygga relationer. Här kan man inte bara boka in en tid. [...] Behöver bygga upp relationer och förtroende först". Relationerna till eleverna blir det sätt på vilket Ylva kan fullfölja sitt uppdrag och ge eleverna rådgivning kring sina studier och yrkesval. Hon beskriver också arbetet i Björkskolan som betydelsefullt, "man känner att man gör skillnad på nåt sätt", förklarar hon. Eva nämner också relationerna och engagemanget för eleverna som en av de tre mest betydelsefulla delarna i arbetet som lärare på Björkskolan.

J: Vilka bitar ser du som de viktigaste i ditt yrke?

Eva: Här på denna skolan?

Jonas: Ja.

Eva: Dels att man är ämnes, jag tror på det här att man ska vara riktigt ämneskunnig, för är du ämneskunnig har du lättare att vara flexibel. [...] Engagemang som lärare. Jätteviktigt. Och är det viktigt på andra skolor så är det hundra gånger viktigare här, det känner eleverna direkt. Att man visar att man bryr sig. Sen tror jag att ska man klara av att jobba på den här skolan en lång tid då måste man också kunna sätta gränser. Och att nu jobbar jag, och nu är jag ledig. Annars orkar du inte.

Den lärarroll som Eva beskriver formas inte utifrån en auktoritär syn på läraren som elever bör ha respekt för per se, istället är det en lärare som genom sitt ämneskunnande och framför allt engagemang vinner förtroende och respekt hos eleverna. Detta engagemang, intresse och omtanke om eleverna är framträdande hos flera lärare på skolan.

En beskrivning av detta ger Hanna, lärare i bland annat engelska i årskurs 8, en eftermiddag i högstadiets korridor. Den här dagen har eleverna slutade tidigare då det är temavecka om kärlek utifrån FN:s barnkonvention. I skarp kontrast till temat var det kvällen innan skottlossning i stadsdelen och en ung man blev skjuten. Skolan har inte följt upp det på något särskilt sätt, men varit ”lyhörda för det i klassrummen”, berättar Hanna. Vanligtvis framstår Hanna som positiv, glad och engagerad, men inte riktigt i dag. När jag frågar hur det är i skolan nu, svarar hon lite matt att det är mycket och att hon inte orkar vara klassföreståndare ytterligare tre år. Istället för att vara mentor åt en ny klass i sjuan nästa termin, ska hon börja jobba med gruppen nyanlända elever. ”Det är väldigt många elever här som behöver väldigt mycket stöd”, förklarar hon. Hon skrattar till lite och säger att ”det är som att ha delad vårdnad om dem, föräldrarna har dom på kvällar och helger, och vi har dom på dagarna. Men jag gillar ju att jobba här, det ger mycket, men det är slitsamt också”. Hon fortsätter och beskriver svårigheter att orka med sin egen familj. ”Nu ska jag hem till dem som jag har vårdnaden om”, avslutar hon med ett lite trött leende innan vi säger hej då.

Att vara lärare i Björkskolan innebär för Hanna inte enbart att planera undervisningen och ha ämneskunskaperna, det innefattar även ett engagemang i elevernas tillvaro i stort. Det finns inga tydliga gränser mellan vad som sker i och utanför skolan. Hos Hanna, Eva och många andra lärare uppfattar jag också att det finns en omsorg om eleverna, ett intresse och engagemang som sträcker sig utanför klassrum och kunskapskrav, utan att för den sakens skull göra avkall på undervisningen och elevernas lärande. Det finns dimensioner i den lärarroll som både Eva och Hanna beskriver som påminner om betydelsen hos en

förälder eller annan viktig vuxen (jfr Lucey & Reay, 2002). Att som lärare visa att man bryr sig, som Eva nämner ovan, är en del i detta. Det svarar också emot ett behov och önskan från elever om att kunna prata om olika saker, att lärarna ska vara något mer än bara lärare, så som Cemil uttrycker det. En roll vi kan kalla för *den omsorgsgivande läraren*.

Relationer för gemenskap och för lärande

Skolans och lärarnas roll handlar inte enbart och inte alltid primärt om lärande och utbildning, den sociala dimensionen är bitvis nog så framträdande. Det visar sig i elevernas berättelser om skolan som en viktig social mötesplats och den starka gemenskapen, vilket vi kunde läsa om i förra kapitlet. Björkskolan är självfallet inte unikt i den meningen, skolor är i sig ställen där unga människor möts och umgås. Samtidigt blir dessa aspekter påfallande i Björkskolan, det är något jag själv upplever och noterar, och ett tema som återkommer både hos elever och personal. Mikael, från stödteamet, beskriver att det är ett ”ganska hårt klimat, men mängden kramar är mycket större här än nån annanstans också. Ytterligheterna är mycket tydligare här. Jag vet inte hur många hundra handslag man gör varje dag”. Mina egna erfarenheter från skolan stämmer in på den beskrivningen och hur snabbt jag kände mig välkommen och inkluderad bland många av eleverna. Beskrivningarna av ett stundtals hårt men nog så kärleksfullt klimat på skolan speglar Marias inledande citat om skolan som en pratsam, känslotark och lite våldsamt kusin. Dessa paradoxer blir en del av skolan.

Den omsorgsgivande lärarrollen, vikten av förtroendefulla relationer mellan elever och personal, och den sociala funktion som skolan överlag fyller för eleverna kan också förstås i relation till den plats och det sammanhang Björkskolan existerar i. Mot marginalisering av förortens invånare och stigmatiseringen av platsen skapas en gemenskap som förenar (jfr Back, 1996; Sernhede, 2002). Vikten av lärare och personal som bryr sig och är engagerade i eleverna kan ställas i relation till en samhällsutveckling präglad av urban segregation och där förorten ofta görs till en annan plats för de Andra (Fanon, 1971/2015; Molina, 1997). Den sociala kontexten och de ojämlika maktförhållanden som är framträdande i staden har på så vis särskilda innebörder för skolor i socioekonomiskt mer utsatta områden (Archer m.fl., 2010). Skolan och lärarnas roll är på så vis ofrånkomligt förbundna med platsen.

I samtal med Mikael och Daniel beskriver de också att deras arbete handlar om mycket mer än att hjälpa eleverna med skoluppgifter.

Jonas: Hur skulle ni beskriva er relation till övriga elever och skolan i stort sådär, er plats i det här sammanhanget? Vad tänker ni kring det?

Mikael: Jag tror vi är väldigt viktiga för många elever. Många elever som vänder sig till oss med allt möjligt. Allt från skolarbete till när dom mår dåligt. En del har vänt sig till Emma, en del har vänt sig till dig, och en del har vänt sig till mig. Och... Jag tror vi är väldigt viktiga. Det är inte så ofta man tänker på det. [...]

Daniel: Jag tror vi är en trygg punkt här på skolan, det är det dom här eleverna letar efter. Trygghet. Vi är det liksom, dom vet att dom kan komma till stödteamet. Vi kommer bemöta dom på rätt sätt, vi hjälper dom med allt vi kan.

När de socioekonomiska klyftorna fördjupas och etnifieras, när erfarenheterna av att växa upp och bo i förorten kan aktualisera känslor av utanförskap och marginalisering, då kan skolan och lärarna stå för en omsorg och trygghet som inte alltid är självklar för alla elever (Hollingworth & Archer, 2010; Reay, 2007; Sernhede, 2011a). Hanna, Mikael och Daniel, samt andra lärare och personal på skolan, beskriver hur deras arbete involverar ett engagemang för eleverna utöver de mer pedagogiska och didaktiska delarna av yrket. Som Eva nämner framstår relationerna och engagemanget för eleverna inte enbart som en del bland andra, utan som något centralt i arbetet.

Samtidigt finns det utrymme för att utveckla och stärka relationerna till eleverna som en aktiv del i det pedagogiska arbetet, enligt Thomas.

Asså, man jobbar för lite på det här med relationer. Eh, det finns ju några, Omar (lärare på högstadiet) gör ju det, och det märker man ju då. Sen när det gäller kunskapen då, så det finns ju ett kunskapskrav som vi har [...] men vägen till kunskap har ju betydelse såklart. [...] Men relationer, det handlar inte om att man ska gå in som nån förälder, utan det handlar om att man ska ha det så att man kan prata om olika saker.

Thomas beskriver att det kommer an på enskilda lärare att skapa goda relationer till eleverna i brist på en samlad och utarbetad strategi från skolans sida. Även om Thomas ser möjligheter att utveckla detta arbete, uppfattar jag att flera lärare jobbar aktivt med relationerna till eleverna vare sig skolan har en formulerad plan för detta eller ej. Arbetet med relationer kan också ge vissa fördelar. Dels i form av sociala vinster i det att eleverna kan uppleva ökad trygghet och

förtroende för lärarna, och dels pedagogiska vinster när de sociala aspekterna kan skapa utrymme för en ökad förståelse för lärandekulturen i skolan och ett större engagemang och intresse för studierna. De specifika sociala sammanhang som ramar in skolor i förorten kan på så vis ge särskilda implikationer för relationen mellan elever och lärare där (jfr Archer m.fl., 2010). Elever som får möta lärare som intresserar sig för och tror på dem och deras möjligheter, kan ha en avgörande betydelse för elevernas självkänsla och upplevelser av att utbildning är något för dem, medan det omvända kan få negativa följder för den enskilda elevens skolgång (Tarabini m.fl., 2017). ”Alla måste behandlas som om ’jag vet att du är en som kan’. Och vill. Och vågar”, påpekar Thomas.

Vikten av att skapa relationer innebär för Thomas inte att han ser läraren som förälder, till skillnad från Hanna som liknade arbetet med det av en vikarierande vårdnadshavare. Men oavsett hur lärarens roll ska definieras, beskriver Thomas, Hanna, Mikael och de andra relationer som sträcker sig bortom undervisningen och klassrummets väggar. Som Thomas beskriver kan relationerna i sin tur även öppna för samtal och genom förtrolighet, ömsesidighet och respekt vara en väg till att uppfylla de kunskapskrav som ställs i skolan. Studier pekar också på att nära relationer till lärare kan leda till att elever visar ett större engagemang och intresse för skolan och undervisningen (Furrer & Skinner, 2003). Lärare och personal talar om den potential som finns hos elever och i skolan, och hur den skulle kunna realiseras om skolan bara fick de bästa pedagogerna. Pedagoger som därmed skulle kunna lyfta både eleverna och skolans resultat. Men vad denna potential egentligen består i blir aldrig riktigt tydligt. Några enskilda lärare kan inte heller väga upp elevernas och skolans strukturella villkor, även om lärarens roll är nog så viktig. De sociala och emotionella banden mellan lärare och elever bär emellertid på en potential som jag uppfattar är värd att ta fasta på. I avsaknad av superpedagoger kan det tjäna som en potentiell utgångspunkt för utvecklandet av en pedagogik som tar fasta på mötet med eleverna och relationens betydelse för lärandet (jfr Archer m.fl., 2010; Schwartz, 2013). De relationer och sociala band som skapas i Björkskolan, både elever emellan och mellan lärare och elever, kan betraktas som en källa till både gemenskap och trygghet såväl som utgångspunkt för undervisning och lärande. Däri ligger den sociala dimensionens dubbla betydelse.

Sammanfattande reflektioner

I detta kapitel har vi kunnat se hur Björkskolan i lärarnas beskrivningar ofta framträder i spänningsfältet mellan olika ytterligheter, mellan de villkor och förutsättningar skolan har att förhålla sig till och skolans vardag. Björkskolan nämns i dystra ordalag med referenser till en svår arbetssituation och dålig stämning bland personalen, samtidigt som den beskrivs som en social, öppen och varm miljö och en givande arbetsplats. Lärare och personal talar både om de stora behov de ser hos eleverna och den potential som eleverna rymmer. Där beskrivs gnälliga lärare och de mest engagerade och kompetenta pedagoger. I analysen blir det uppenbart att de förändringar som har skett i relation till skolans yttre villkor, genom en ökad skolsegregation och resultatskillnader tillsammans med det fria skolvalets selekterande funktion och en påtaglig social ojämlikhet, bidrar till skolans inre villkor. Lärarnas arbetsförhållanden och elevernas skolvardag är tveklöst sammanlänkat med vad som sker utanför skolans väggar.

Att skolan är präglad av platsen blir på så vis tydligt. De marginaliseringsprocesser som Wacquant (2010) beskriver genom vilka utsatta bostadsområden stigmatiseras och demoniseras, visar sig även i relation till Ängdalen. Lärare och personal beskriver hur stadsdelen, skolan och eleverna är inbegripna i dessa processer, det visar sig i talet om platsen och de förutsättningar som det ger. Det handlar om elevunderlag och vilka som väljer eller väljer bort skolan, om elevernas behov och förutsättningar, men också om hur deras roll som lärare och personal förändras när vardagen utanför skolan gör sig påmind. Lärarna och skolans arbete präglas därigenom också i hög utsträckning av dessa marginaliseringsprocesser. För eleverna i sin tur kan det ha en avgörande betydelse för deras syn på skola och möjligheterna att ta sig fram i samhället (Beach & Sernhede, 2012; Sernhede, 2011; Österberg, 2013).

Maria, kurator, beskriver att ”vi måste jobba mycket med hoppet” bland eleverna och visa att det går att lyckas på arbetsmarknaden och i livet även om man kommer från Ängdalen. Om man erfar känslor av att inte riktigt höra till, att inte räknas in i samhällsgemenskapen, om ens släktingar och vänner har svårt att få jobb trots utbildning, då riskerar det att forma också ens egen självuppfattning. Platsen har på så vis fått en större betydelse för elevernas relation till skolan och risken är att de både sänker sina förväntningar och tappar sin motivation (Österberg, 2013). Men det handlar inte bara om dessa skolor eller utbildningssystemets karaktär, det krävs även arbetsmarknadspolitiska

åtgärder för att motverka arbetslösheten i dessa områden och visa på relevansen av skola och utbildning (Gustafsson m.fl., 2017).

I relation till platsens och grannskapets betydelse ser vi också hur skolegregationen tilltar och hur elevsammansättning i skolorna förändras. Frågan om kamrateffekter aktualiseras i takt med att skillnaderna i elevernas förutsättningar, motivation och prestation ökar mellan olika skolor (Gustafsson, 2006a). För Björkskolan, eller liknande skolor i motsvarande områden, innebär det generellt att de mer motiverade och högpresterande eleverna söker sig till andra skolor. Det är därför möjligt att tala om en dubbel rörelse. Grannskapet och stigmatiseringen av platsen kan betraktas som ofördelaktig för eleverna, samtidigt som skolan tappar de positiva kamrateffekterna som kan uppstå i blandade klassrum. Samtidigt blir skolans roll i Ängdalen och andra förorter än viktigare när klyftorna i samhället växer och den sociala bakgrunden får ökad betydelse för den enskilda elevens skolresultat och framtidsmöjligheter. Att utbildning blir allt viktigare för att få ett jobb, adderar ytterligare till skolans avgörande betydelse.

När jag möter lärare och personal talar de också om de utmaningar som är förknippade med skolans position i staden, svårigheterna att möta alla elevers behov och hantera både de pedagogiska och sociala dimensionerna av skolans vardag. Deras beskrivningar blottlägger delar av den bristande likvärdighetens problematik där enskilda skolor och lärare får hantera konsekvenserna av en utveckling mot ett polariserat utbildningssystem, vilket i sin tur ytterligare riskerar att underblåsa skillnaderna när dessa skolor och lärare inte ensamma kan bära och hantera situationen.

Om än lärare och personal nämner de strukturella villkor de har att förhålla sig till, är dessa dimensioner mer frånvarande i talet om arbetet eller kollegor, som om de yttre villkoren och hur de är förbundna med skolans inre villkor hamnar i skuggan av kollegiala konflikter eller missnöje. Beskrivningarna av gnälliga lärare kan betraktas som en del av detta och som del av en pågående kategoriseringsprocess. I detta tal om skolans personal finner vi förutom de gnälliga och inkompetenta även de engagerade och kunniga, två till synes helt olika och motstridiga positioner. Dessa beskrivningar ska emellertid inte betraktas som en faktisk spegling av lärarna och kompetensen på skolan, snarare utgör de en slags idealtyper som kan hjälpa till att beskriva och analysera skolans sociala förhållanden och relationer. I skolans och klassrummens vardag är det knappast lika entydigt, istället kan vi tänka på dessa positioner som två ytterligheter på en mer flytande skala, där många lärare kanske skulle hamna

någonstans mitt emellan dem. Oavsett i vilken utsträckning dessa beskrivningar av skolans personal speglar hur det ser ut, säger de något om svårigheterna att skapa en gemensam syn på arbetet och blottlägger de konflikter och det missnöje som finns bland personal på skolan. Den kritik och missnöje som riktas inåt i skolan, mot kollegor eller organisationen, kan också betraktas i ljuset av förändrade och försvårade yttre villkor och de utmaningar det skapar på skolan.

Det finns något motstridigt här. Rektor och personal talar om skolans förutsättningar, bland annat elever som söker sig till andra skolor och lärare som slutar, samt elevernas förutsättningar, vad gäller bland annat föräldrarnas utbildningsnivå och områdets socioekonomiska förhållanden. Dessa aspekter speglar de strukturella villkor skolan och lärarna har att förhålla sig till i klassrum och i mötet med eleverna. Men när samtalen går över till att handla om kollegor och organisation är det som om att skolan och lärandets villkor försvinner ur sikte och istället görs till en fråga om inställning, engagemang och kompetens hos den enskilda läraren. Samtidigt kan det som beskrivs som konflikter eller gnäll från personalen kanske ses som en konsekvens av just skolans position i det urbana rummet och den stigmatisering och de villkor det för med sig. När lärare och ledning yttrar sig hoppfullt om de utsikter som de bästa lärarna, bara de måtte söka sig till Björkskolan, skulle kunna förverkliga är det som om de befintliga lärarna är problemet och inte de förhållanden och villkor som präglar området och utbildningssystemet. Denna tilltro som tillmäts superpedagoger skriver samtidigt in sig i en mer individualistisk diskurs om hur den enskilda läraren ska hjälpa eleverna och skolan, samtidigt som de strukturella förhållandena förblir desamma.

Som lärare i Björkskolan framstår det som om att behovet av förtroendefulla relationer är närmast avgörande och en viktig nyckel till lärandet. I någon mening kan det förefalla som att dessa omsorgsgivande lärare och superpedagoger är desamma, och i praktiken kan man föreställa sig att det är en och samma person, men analytiskt skiljer sig dessa positioner åt. Läraren som förmår skapa förtroendefulla relationer med eleverna kan betraktas som del i ett mer generellt pedagogiskt förhållningssätt och syn på lärarrollen, men detta förhållningssätt får också en särskilt framträdande betydelse för förhållandet mellan elever och lärare i Björkskolan.²⁷ Förtroendet och ömsesidigheten i relationerna ter sig avgörande både för det sociala klimatet på skolan och för

²⁷ För en mer allmän diskussion om sociala relationer i skolan se exempelvis Jonas Aspelin (2010).

undervisningen och lärandet. Superpedagogen i sin tur blir snarare svaret på det som beskrivs som skolans problem i personalens tal och som vilar på idén om läraren som räddar skolan. Där ligger också den analytiska skillnaden mellan de två lärarpositionerna.

På sätt och vis är det begripligt att skolans dagliga arbete kan överskugga de omgivande omständigheter som ändå är svåra att hantera, och att lärare och ledning därför sätter sin tilltro till enskilda lärare och deras förmåga att rädda skolan och lyfta elevernas resultat. Samtidigt kan Björkskolan inte vara beroende av de bästa och mest engagerade och drivna pedagogerna, denna önskan sätter snarare ljuset på den obalans och ojämlikhet som kännetecknar utbildningssystemet i dag. Lärare måste också få vara bara lärare, även i förorten. Den pedagogiska segregationen och den större andelen obehöriga lärare på skolor i stigmatiserade områden riskerar emellertid att förstärka skillnader mellan skolor och elever. Att utjämna denna obalans i utbildningssystemet och skapa en situation där möjligheten att möta utbildade lärare i klassrummen är mer jämnt fördelad över skolor och stadsdelar, är önskvärt. Men den enskilda läraren och den enskilda skolan kan inte själv göra det kompensatoriska arbetet som krävs i dagens segregerade och differentierade skola.

Från misslyckad till ambitiös – eleverna om lärandet i skolan

I tidigare kapitel har vi bland annat sett hur skolpersonal resonerar kring utbildning och lärande, samt tagit del av elevernas berättelser om sin stadsdel och skola. Något som återkommer i dessa berättelser är också bilden av eleven från förorten, eller mer precist formulerat, hur eleverna talar om och förhåller sig till vad det innebär att vara elev i Björkskolan och de föreställningar det är förknippat med. I det första empiriska kapitlet såg vi hur eleverna positionerade sig i relation till berättelserna om elever från Björkskolan som korkade, våldsamma och oförmögna till framgång i skolan. Lärarna resonerade i sin tur bland annat om elevernas utsikter i skolan, samt skolans och lärarnas möjligheter att möta eleverna i lärandet utifrån deras behov.

I följande kapitel intresserar jag mig för hur eleverna själva berättar om sitt förhållningssätt till skola och studier. Hur de talar om sig själva som elever, om sitt lärande, och om skolframgång och studiemotivation. Som eleverna i första kapitlet demonstrerade utgår berättelsen om deras skola, eller ”förortsleven”, från en både stereotyp och ensidig bild. Det skapas en något homogeniserad bild av eleverna på skolan som en följd av bland annat stigmatiseringen av skolan och platsen, där eleverna tenderar att framstå som antingen obegåvade, omotiverade eller stökiga, vilket döljer de skillnader som också finns mellan eleverna i dessa skolor (Reay, 2004, s. 1017). Visst finns det elever som inte får goda betyg. Att en majoritet av eleverna inte blir behöriga till gymnasiet är ett återkommande faktum, och både elever och lärare nämner bristande studiero som ett problem. Men på skolan finns även elever som är motiverade, som vill och får höga betyg, fortsätter till gymnasiet och högre utbildning. Elevernas prestationer och intresse för skolan är lite mer spretigt än vad den stereotypa bilden av en skola i förorten gör gällande. Denna heterogena bild riskerar dock att försvinna i den polariserade bilden av ”bra” och ”dåliga” skolor, av ”lyckade” och ”misslyckade” elever. Berättelserna om förortsleven och -skolan lämnar lite utrymme för andra framställningar och döljer samtidigt de olika elever och möjliga elevpositioner som ryms i dessa skolor. Dessa berättelser

återkommer också bland elever på skolan och är något de behöver förhålla sig till.

”Vi ses i framtiden...”

Eleverna på Björkskolan har precis som alla andra unga drömmar och ambitioner för framtiden. Även om betygen inte alltid är godkända, är deras föreställningar om livet efter skolan full av idéer och förhoppningar. En onsdag i mitten av januari får jag se exempel på det. Åttorna på Björkskolan har ”framidsvecka”. I dag är det därför Ylva, studie- och yrkesvägledare på skolan, som håller i lektionen med 8A. Men Rimah, lärare och mentor för klassen, samt Daniel och Mikael från skolteamet, är också där och hjälper till under lektionen. Alla elever har var sin dator framför sig på bänken, men det tar tid att få igång dem och logga in. ”Vi ska se vad ni kan vara intresserade av för framtida yrken”, säger Ylva med viss entusiasm i rösten och uppmanar alla att söka upp en sida som kallas karriärpaketet.

”Jag vet redan vad jag vill bli”, säger Amin högt när Ylva förklarar att de ska svara på frågor för att sedan få förslag på olika yrken de kan vara intresserade av. Efter en stund har alla elevernas datorer kommit igång och de klickar sig igenom testet på skärmen. Jasmin vill bli flygvärdinna, det har hon vetat länge, säger hon. ”Det är det enda jag vill bli, alltid”. Bashir i sin tur vill bli fastighetsmäklare, och Simon illustratör. Lawin polis. Samira barnmorska, och Yosef läkare. Det vill Amin också bli, eller kirurg mer specifikt. Han har börjat kolla upp vad lönen för en läkare är och utbrister högt ”aaahh, 58 900 kronor!”. Jasmin lutar sig fram över sin bänk och säger till honom, med vad jag uppfattar som en blandning av allvar och skämtsamt uppkäftighet, ”Amin, du kommer inte att lyckas”. Obekymrat fortsätter han bara att upprepa ”58 900!”. ”Du kommer inte att lyckas”, säger Jasmin en gång till. ”Vi ses i framtiden och ser”, fortsätter hon och får medhåll av Amin. De börjar skoja om att han ska åka businessklass men att Jasmin ska ge honom ett McDonalds-mål istället för den riktiga maten på flyget, eftersom det underförstått smakar bäst. ”Aj, walla! Jag kommer leva livet”, säger Amin med ett nöjt leende framför datorskärmen när han fortsätter studera lönerna för läkare och kirurger.

Drömmarna och framtidsplanerna varierar, men flera av eleverna uttrycker tydligt sina ambitioner och verkar veta vad de vill, åtminstone inför mig och sina klasskamrater och lärare. Om de verkligen tror på sina egna möjligheter att realisera dessa ambitioner är en annan fråga, men viljan till ett yrke som innebär

en social position med viss status finns där hos flera elever. Likt andra unga är de medvetna om vilka yrken som har status och som innebär goda möjligheter på arbetsmarknaden och till ekonomisk försörjning. Men vi kan också se hur Amin möter motstånd från Jasmin som, likt myten om den misslyckade eleven i Björkskolan, hävdar att han inte kommer att nå upp till sina mål. Samtidigt kan hennes agerande kanske ses som en reaktion på Amins sätt att högt och tydligt basunera ut vad han betraktar som sin framtida lön, som om den självsäkerheten kräver sitt svar. Kanske kan vi förstå detta svar också i relation till platsen. Att vara läkare och tjäna mer än en genomsnittlig årslön innebär en position som skiljer sig från de socioekonomiska villkor som kännetecknar många tillvaro i stadsdelen. Att bli läkare kan ses som en både ekonomisk och geografisk förflyttning, det är en position som inte i första hand associeras med förorten. Amins övertygelse verkar däremot intakt. Meningsutbytet visar också på vad vi kan beskriva som en retsam skämtsamhet som jag uppfattar är vanligt bland eleverna. Dessa visioner och ambitioner som eleverna ger uttryck för ställs emellertid stundtals emot en realitet där betygen inte räcker till och drömmarna riskerar att grusas.

När betygen bränner till

Att det är möjligt att lyckas i skolan, i betydelsen att lämna grundskolan med godkända eller högre betyg i alla ämnen, stämmer givetvis även för eleverna i Björkskolan. Samtidigt går det inte att bortse ifrån att en stor andel av eleverna på Björkskolan inte blir behöriga till att läsa vidare på gymnasiet. Frågan är vad det gör med eleverna och hur de själva förhåller sig till lärande och utbildning.

För vissa elever kan tanken på att inte klara studierna och betygen vara en källa till oro, både inför skolan och framtiden. Ett exempel på det visar sig en onsdag i slutet av maj. Eleverna har börjat få flera av sina betyg inför sommaren, och i korridoren träffar jag Halil som går i 8A. Han är den som alltid brukar hälsa med ett lite finurligt leende och säga att allt är bra när jag frågar hur det är. I dag svarar han för ovanlighetens skull lite tvekande att, det är sådär. ”Jag fick E i engelska, jag har fått många godkänt i betyg, men jag vill höja mig”, säger han. ”Jag är orolig för nian, vet inte om jag kommer orka. Men jag vill inte bli pizzabagare. Min pappa jobbar som pizzabagare, och han har sagt att om jag inte har någon framtid, då får jag bli pizzabagare”, berättar Halil.

När betygen blir avgörande för att komma in på en gymnasieutbildning eller inte, blir frågan om de formella kvalifikationerna också måttstocken på om du

som elev kan räknas in bland dem som lyckas eller inte lyckas, både i studier och senare i arbetslivet. För vissa, som Halil, kan därför ett betyg i engelska redan i årskurs 8 väcka tankar på framtida etablering på arbetsmarknaden. Att jobba som pizzabagare ses inte heller som en trygg väg till arbete och försörjning för Halil, tvärtom lyfts det fram som en sista utväg i brist på andra alternativ, och något som likställs med att sakna framtid. Om pizzabagare användes på ett något skämtsamt sätt av Malek i första kapitlet, för att ifrågasätta meningen med fortsatta studier och något ironiskt peka ut alternativ för unga i Ängdalen, så finns det inte alls något humoristiskt i Halils ord. Hans pappas position på arbetsmarknaden ter sig främst som en inblick i de mer prekära arbetsförhållandena som han avråds ifrån och själv vill undvika.

En liknande episod sker en annan dag i korridoren då jag möter en ung man som är vikarie för Eva på högstadiet. Han berättar att han tidigare har gått på skolan och bor i området. När vi står där och pratar kommer Abbe i åttan fram och de hälsar glatt som om de känner varandra, men inte setts på ett tag. ”Vilken klass går du i nu”, frågar vikarien. ”Åttan”, svarar han. ”Åttan nu, ett år kvar alltså! Hur känns det?”. Abbe svarar lite bekymrat men med ett lätt avväpnande leende som för att förta lite av allvaret. ”Jag har ingen framtid. Det blir byggprogrammet, orkar inte satsa på skolan”, säger han och nämner att han får gå på arbetsförmedlingen sen. Att gå ett yrkesprogram framställs av Abbe mer som en sista utväg än ett önskvärt val med goda arbetsmöjligheter. Det ter sig som att hans tilltro till utbildningssystemet och de eventuella arbetsmöjligheter som byggprogrammet kan erbjuda är små. Han är kanske varse att möjligheterna för någon från hans område inte är desamma som för alla andra, och att hans sociala, geografiska och etniska bakgrund ligger honom till last i mötet med arbetsmarknaden (Gustafsson m.fl., 2017). För Abbe och Halil, samt hos flera andra elever på Björkskolan, är funderingar över skola och vilka möjligheter utbildningen ger i framtiden och på arbetsmarknaden, en del av vardagen.

”Allt är mitt fel!” – att misslyckas på kemiprovet

Vårterminen i nian. Det är nu, om inte förr, som det avgörs vad som kommer hända efter sommaren. När betygen sätts och sommarlovet närmar sig blir det allt tydligare för eleverna på Björkskolan vilka av dem som blir behöriga till gymnasiet och om de kommer in på den gymnasieutbildning och skola de har sökt, eller om de inte kommer in på något nationellt gymnasieprogram över

huvud taget. Under hösten, men framför allt våren, har de nationella proven duggat tätt, sammanlagt tretton delprov, och därutöver tillkommer alla ordinarie prov. Flera elever uttrycker också att de är trötta och stressade över den stora mängden skrivningar som under perioder följer tätt på varandra. Proven i sig är en sak, men precis som Halil kan de för en del elever aktualisera funderingar över sig själv som elev, och väcka oro över vad ett eventuellt dåligt resultat kan innebära för framtiden.

Cemil i 9A är vanligtvis glad och positiv, pratar gärna med alla, både elever och lärare. Närmast lite ivrig och energisk till sättet. Men i dag är stämningen en annan. När jag kommer in i uppehållsrummet ser jag honom vid den lilla köksdelen. Han sitter uppe på bänken med huvudet lätt nedböjt. Han har sina svarta och rosa Nike Air Max på sig, huvtröja och svart tunn jacka. Han hälsar utan det leende och glada uppsyn som jag är van att möta. Snart förstår jag att det är nationella provet i kemi i förmiddags som bekymrar honom. Han trummar med fingrarna på bänken. Det gick inget bra, jag kommer få F på provet. ”Fattar inget. Jag är dum”, säger han med en nedslagen ton i rösten. Jag försöker säga något om att det inte är han som är dum, utan att det också är skolans ansvar att han klarar proven, men han verkar inte ta någon större notis om det. ”Jag pluggade kemi i går kväll mellan klockan sju och tio, och så gick jag upp klockan sex i morse och pluggade mellan sex och åtta, men det hjälpte inte”, fortsätter Cemil. ”Inte en enda grej av det som stod i böckerna kom på provet. Sen sov jag inte bra heller, så jag var helt färdig i dag”, säger han med trötta ögon. Han visar upp sina röda knogar. ”Jag slog in i skåpet efter provet. För att det gick så dåligt”, förklarar han. ”Nationella sänker mig, jag vet inte hur det ska bli?”. Cemil reflekterar över de kommande betygen, han beskriver att han är rädd att han ska sänka sig ännu mer, och det är bara några månader kvar. ”Jag ska inte hjälpa någon i fortsättningen. Jag har frågat andra om de kan hjälpa mig, men det är ingen som gör det. Frågar Yahye om han kan, och så hjälper han mig lite, men sen säger han att han inte kan mer”, fortsätter Cemil. ”Lärarna då”, undrar jag. ”Dom bara, gör så, men man förstår inte”, tycker han. Jag frågar om alla lärare är på det viset. ”Nej”, Cemil ändrar sig lite. ”Lärarna hjälper mycket, de försöker. Vissa hjälper, men andra gör det inte”.

Faysal, som går i 9B och vid terminens avslutning blir utnämnd till en av skolans bästa elever, kommer upp och ställer sig bredvid oss vid köksbänken. Hans röda jacka och ryggsäck hänger lite på sniskan. ”Du fick säkert A på nationella”, säger Cemil till Faysal. ”A eller B”, svarar han. ”Labben var helt katastrof”, förklarar Cemil och återgår till att prata om kemiprovet. Hur har de

gått på de andra nationella proven, frågar jag. ”Svenska, alla tre gick dåligt. Nationella som sänker mig”, upprepar han igen något bekymrat.

”Den här skolan är kompetitiv”. Faysal stakar sig lite på det sista ordet och förklarar. ”Alla säger vad de fick på proven, jag fick A och så. Man jämför sig med varandra och andra hela tiden. Det är lite tävling.” Cemil är fortfarande kvar i tankarna på kemiprovet och sitt resultat, och funderar på vad han kunde gjort för att förbättra det. ”Börja sent, och plugga och så... Allt är mitt fel”. Besvikelsen och självkritiken är uppenbar. Bilal, även han i 9B, ger sig in i samtalet. ”Det gick dåligt för alla mannen. Nittio procent fick F, och nationella sänker bara om du har typ alla fel”, säger han medan han lätt passar en fotboll mot skåpdörren. ”Tålmod, vem orkar sitta tre timmar och jobba”, säger Cemil. Han berättar att det går bra i geografi, hemkunskap och några till ämnen, men i kärnämnen går det sämre, och oron över om han ska komma in på gymnasiet eller inte finns där. Till hösten har han sökt till Burgården och barn- och fritidsprogrammet. ”Lättast att komma in. Men jag måste ha godkänt i svenska, engelska och matte”, förklarar han.

Mitt samtal med Cemil och de andra eleverna reser en del frågor om hur eleverna på skolan förhåller sig till studierna och sina egna skolprestationer. Proven, både de nationella och de övriga, och inte minst betygen kan bli ett belägg för det egna skolmisslyckandet. För Cemil väcker kemiprovet en stark självkritik, tydligast när han utbrister att han inget förstår och slår fast att ”jag är dum”. Det är en kritik som riktas inåt mot den egna kognitiva förmågan och möjligheten att prestera vad som krävs för att få godkänt. Oron över kemiprovet tar inte slut vid det enskilda provet, det flyter ut och aktualiserar funderingar över nationella provet i svenska och de kommande slutbetygen. När Cemil väcker frågan om ”hur det ska bli”, handlar det om mycket mer än provet, det rör frågan om huruvida han kommer bli behörig till gymnasiet och om han kommer in på barn- och fritidsprogrammet.

Cemils beskrivning av sig själv kan ställas mot Ann Phoenix (2009) beskrivning av hur negativa stereotyper riktade mot icke-vita kan bidra till att de som är utsatta för dessa stereotyper betraktar sig själva som mindre värda eller kapabla och i förlängningen som ”sämre” elever. I en svensk kontext kan resonemanget också föras över till de som positioneras som ”invandrare” oavsett hudfärg, som i fallet med Cemil vars föräldrar har bakgrund i Turkiet. Det är möjligt att tala om en andrafiering genom vilken eleverna i Björkskolan positioneras som de Andra, de som avviker från den föreställt ”vita” och ”svenska” normen, och i förlängningen även som ”sämre” elever (Spivak,

1985). En följd av andrafieringen och de negativa stereotyperna är, precis som Phoenix nämner ovan, att den andre tar över och internaliserar bilden av sig själv som mindervärdig eller underlägsen (Fanon, 1971/2015). Cemils beskrivning av sig själv och sina kognitiva förmågor går att tolka i ljuset av detta och hur utbildningssystemet bidrar till att upprätta skillnader och hierarkier mellan skolor och elever.

Cemil är inte heller ensam om att känna en viss oro över nationella proven och betygen. Under vårterminen i nian pratar eleverna återkommande i både klassrum och i korridorer, med både lärare och varandra om proven, i några månaders tid tar de en relativt stor plats i undervisningen och elevernas skolvardag (jfr Asp-Onsjö & Holm, 2014). För de elever som är nära att bli underkända kan proven få en extra betydelse. De känslor som nationella proven väcker hos Cemil påminner om Carolyn Jacksons (2006) beskrivningar av hur elevers rädsla för att misslyckas är förknippad med en mer generell utveckling mot allt fler tester och prov i skolan. De elever i nordvästra England som Jackson (2006) har intervjuat beskriver hur rädslan för att misslyckas också är sammanbundet med en oro för vad deras klasskamrater ska tycka om dem, och därför talar de i regel inte om vare sig sin oro eller hur det gick på proven. I kontrast till denna beskrivning framstår samtalet mellan Cemil, Faysal och Bilal som öppenhjärtigt och uppriktigt. Den besvikelse och oro som Cemil ger uttryck för möts av uppmuntran och stöd från de övriga. Oavsett om eleverna jämför sig med varandra och i vissa fall utmanar varandra om vem som fått bäst på proven, som Faysal nämner, är de samtidigt solidariska med varandra.

Lärande, familj och förutsättningar

När jag några veckor senare sitter i ett av klassrummen i högstadiets korridor och pratar med Cemil är hans oro för betygen och framtiden nog så framträdande. Men det framgår också att han saknar något av det stöd hemifrån som kanske krävs för att han ska kunna få de betyg han önskar. Om jag tidigare beskrivit hur Cemil positionerade sig som den ”misslyckade” eleven, framträder efterhand hur denna position kan betraktas i förhållande till hans familjesituation och förutsättningar. Han förklarar att han under den senaste tiden, som varit väldigt provintensiv, funderat över slutbetygen och att han har varit ”ledsen, asså inte ledsen, men jag var orolig, jag var tyst och så”. Inför omprovet i matematik tänkte han mycket på om han skulle klara det och beskriver hur den osäkerheten och ovissheten var påfrestande. ”Då man blir

arg. När jag blir ledsen så blir jag arg. Så jag är helt tyst, jag som snackar tvärmycket, som inte kan hålla tyst, snackar inte. Det är lite konstigt”. Proven och skolarbetet under dessa sista veckor och månader i grundskolan framstår som en stor emotionell anspänning för Cemil. Familjen finns där för honom, beskriver han, men kanske inte på det vis han skulle behöva.

Typ dom ger stöd. Dom säger, gör det, gör det. [...] När jag säger hjälp mig, mamma kan inte svenska, farsan inte heller så bra. Turkiska, svenska, han blandar in allt. Brorsan han bor inte med oss, syrran hon är inte heller bättre än mig på svenska. Så, jag kan inte få hjälp hemma. Men till exempel... ändå jag gör inte så mycket läxor hemma, he. Men, ja. Dom säger, du måste plugga, du måste plugga, och så. Dom tjatar tvärmycket.

Föräldrarnas uppmuntran, eller tjat som Cemil beskriver det, motsvaras inte av deras möjligheter att stötta Cemil i skolarbetet, enligt honom själv. Cemil förklarar det bristande stödet hemifrån med hänvisning till de bristande svenskkunskaperna i hemmet och det framstår som att han blir tämligen ensam med studierna.

Föräldrarnas utbildningsbakgrund och möjligheter att lotsa Cemil genom utbildningssystemet, är också avgörande för hans skolgång. Hans pappa är hemma med sjukersättning efter att ha jobbat i tillverkningsindustrin och hans mamma har haft jobb som bland annat barnskötare. Cemils hemförhållanden och föräldrarnas klassposition är inte utan betydelse om vi vill förstå hans relation till skolan. I hemmet finns inte den utbildningsbakgrund som för många är avgörande för deras skolgång, vilket också speglar de förändringar som pekar mot att elevernas sociala bakgrund har fått en ökad betydelse för deras skolresultat (Gustafsson & Yang-Hansen, 2017).

I min intervju med Madar kommer samtalet in på elevernas förutsättningar i skolan och han utvecklar sin syn på det.

Jonas: Vi pratade om att alla inte har samma chanser i skolan, vad är det som gör tror du att man inte har samma chanser då?

Madar: De är först och främst hur det är hemma, hemma hos dig. Har du möjligheten att studera? I fall du har nån som kan hjälpa dig hemma, först och främst.

[...]

Jonas: Har föräldrarna stor betydelse också tror du?

Madar: Ja, det beror på. Föräldrarna dom alltid hjälper till, men vissa kan inte, vissa har inte den förmågan. I fall du inte kan fråga om hjälp utanför hemmet, det blir svårare att studera, då du förstår ingenting. Du kommer inte lära dig i klassrummet, du kanske inte heller förstår, och vad ska du göra om du inte vågar fråga efter hjälp.

Här framträder de omständigheter som flera av eleverna i Björkskolan måste hantera i relation till sina studier. Alla föräldrar vill som regel sina barns bästa, men som Madar påpekar varierar deras möjligheter att lotsa sina barn genom läxor, studier och möjliga utbildningsvägar. Förutsättningarna att studera hemma är också avhängigt boendesituationen och den trångboddhet som råder bland många familjer i området (Boverket, 2006; Göteborgs Stad, 2017). Maria, kurator, berättar exempelvis om elever som är trötta i skolan på grund av trångboddheten och nämner familjer där alla barnen sover på madrasser i samma rum och delar på ett badrum, vilket inte ger de bästa förutsättningarna för sömn och vila. I Madars beskrivningar närmar vi oss en analys av elevernas relation till studier som lyfter de förutsättningar och sociala förhållanden som präglar elevernas skolsituation. Men även om Cemil och flera av de andra eleverna lyfter sina familjeförhållanden har de lätt att klandra sig själva och se sig som en andra klassens elever.

Cemil är inte heller ensam om att uttrycka en form av avvisande eller ambivalent hållning till lärandet, framför allt när det kommer till uppfattningen om sina egna möjligheter att lära och prestera i skolan. Memo, även han i nian, har likt Cemil haft svårt att få godkända betyg i kärnämnen. Med sin lite lågmälda framtoning berättar han om sitt fotbollsintresse och hur han ständigt tänker på fotboll, men intygar att han försöker läsa och plugga också. När jag undrar om skolan hade kunnat göra något för att han skulle få godkända betyg och bli behörig till gymnasiet svarar han avfärdande, ”nänä, jag tror det var mitt fel, att jag inte läste noga”. Bland både killar och tjejer på Björkskolan som inte lyckas med studierna är det flera som, likt Memo och Cemil, klandrar sig själva för sina bristande betyg (jfr Beach & Sernhede, 2011).

Elevernas förhållande till skola och utbildning är möjligt att analysera utifrån samspelet mellan kategorier som klass, etnicitet och språk. Deras möjligheter i utbildningssystemet och deras förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen är sammanflätat med dessa olika kategorier. Men de har också betydelse för i vilken utsträckning eleverna identifierar sig med skolan och dess kunskapskrav, om de tror på sig själva och sina möjligheter att lära, samt vilka känslor de associerar med undervisning och skola (jfr Jackson, 2006; Willis

1977/1983). Lärande är en kognitiv process, men är också beroende av sociala, kulturella och emotionella dimensioner som i sig är centrala för att förstå hur elever förhåller sig till skola och utbildning (Hollingworth & Archer, 2010). Ibland annat Cemils och Memos beskrivningar kan vi se hur de framställer sig själva som oförmögna att prestera i skolan, skulden och ansvaret är enbart deras egen, vilket också demonstrerar hur lärande är sammanflätat med ungas självuppfattning och föreställningar om sig själva som elever (Hollingworth & Archer, 2010; Jackson, 2006). Som vi även såg tidigare positionerade sig Cemil som en av dem som inte kan eller förmår göra det som förväntas av honom i skolan, och när betygen säger F blir han också positionerad som en av de ”misslyckade” rent betygmässigt, varpå självbilden bekräftas.

När elevernas skolresultat blir till en fråga om personliga tillkortakommanden eller ointresse, hamnar elevers olika förutsättningar och lärandets sociala dimensioner i bakgrunden. Samtidigt innebär denna hållning att eleverna inte gör sig själva till offer för sina omständigheter. I deras berättelser hade de kunnat göra annorlunda, de hade kunnat plugga hårdare eller läsa läxorna mer noggrant, och att de inte lyckas bättre beror på dem själva och inte några strukturella förhållanden. De gör sig därmed till personer med egen handlingskraft och agens, om än de inte är en av dem som kan berätta om sin egen framgång. En möjlig personlig fördel med detta förhållningssätt är emellertid att när ”felet” betraktas som ens eget ligger möjligheterna att förändra situationen också hos en själv, istället för att se och erkänna sin position och hur den är villkorad av yttre förhållanden som är svårare att påverka (jfr Skeggs, 1997/2015).

Självklander och social reproduktion

När Cemil och Memo, eller Halil och Abbe också för den delen, talar om hur det går i skolan, gör de det utifrån uppfattning om sig själva som ”dåliga” elever, som inte förstår eller ägnar tillräcklig mycket tid åt skolböckerna. Visst kan det vara så att de inte pluggar eller är särskilt intresserade av vad som händer på lektionerna, men om vi ser dessa uttalanden i ett större perspektiv visar det också på andra mönster. Elevernas tal återspeglar den omorientering av skolan som har skett under de senaste två decennierna med fokus på valfrihet, prestation och individens eget ansvar för sin skolgång och framgång (se t.ex. Archer m.fl., 2010; Dahlstedt, 2007). Denna individualisering av skolprestationer reflekterar en bredare tendens i samhället där individens position i

skola eller på arbetsmarknaden, betraktas som ett utslag av hennes personliga strävan och förmåga oavsett hennes bakgrund eller förutsättningar. När samhället går mot en ökad individualisering tenderar det att dölja betydelsen av sociala kategorier som klass, etnicitet eller kön. Det kan delvis förklara varför Memo och de andra eleverna ovan håller sig själva ansvariga och positionerar sig som de ”misslyckade” eleverna som inte klarar av skolan, samtidigt som elevernas bakgrund eller förutsättningar och dess betydelse för deras betyg och utbildningsmöjligheter sällan nämns.

Elevernas tal om utbildning och framtidsmöjligheter kan betraktas som exempel på hur skolan blir en del i den sociala reproduktionen genom vilken elevernas sociala position i samhället bekräftas (Bourdieu & Passeron, 1970/2008). Att få underkänt på proven, F i betyg eller odla en bild av sig själv som en elev som inte kan lära sig kan alla bidra till att forma elevernas uppfattning om vilka skolor, vilken framtid och vilka positioner i samhället man har tillträde till och som är möjliga att uppnå. Utbildningen kan, enligt Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron (1970/2008), tjäna två olika funktioner. Den första handlar om de sätt på vilket utbildningssystemet bidrar till att sortera elever och ge dem tillträde till en viss social position i samhället. De betyg som eleverna får under vårterminen i nian avgör gymnasieutbildning och skola, som i sin tur har betydelse för jobb­möjligheter eller vidare studier. Att likt Halil fundera över sin framtida yrkesbana redan i årskurs åtta är möjligt att förstå i relation till denna sorteringsfunktion som skolan har. För det andra har utbildning, enligt Bourdieu och Passeron (1970/2008), också en ideologisk funktion genom vilken elever kan motivera och förstå sitt handlande samt vilka positioner de betraktar som möjliga. Det handlar om hur elever förstår och ger betydelse åt sin väg genom utbildningssystemet och kommande position på (eller utanför) arbetsmarknaden. När Abbe talar om sina gymnasiestudier och brist på framtidsutsikter i relation till sig själv som en elev som inte orkar med skolan kan det ses i förhållanden till denna ideologiska dimension av utbildningen och hur han begripliggör och ger mening till sin nuvarande och framtida position. Att säga att en inte orkar med skolan är också ett sätt att distansera sig från sina egna skolprestationer och göra betygen till mer en fråga om inställning, som underförstått hade kunnat vara en annan om viljan fanns, än sociala förutsättningar och de möjligheter utbildningssystemet erbjuder. Den sociala reproduktionen, påpekar Bourdieu och Passeron (1970/2008), kan på så vis passera utan att någon tar notis om det genom att den framstår som fullkomligt naturlig.

Eleverna på Björkskolan växer också upp i ett område där otrygga arbetsförhållanden och bristande sysselsättning är ett närvarande problem, det gäller för Ängdalen och flera andra miljonprogramsområden där arbetslösheten är förhållandevis stor (Andersson m.fl., 2009; Göteborgs Stad, 2017; Social resursförvaltning, 2014). Men även om flera av eleverna utvecklar ett självklander som konsekvens av sina bristande betyg, är de inte omedvetna om vad det innebär att växa upp i Ängdalen och de möjligheter, eller brist därpå, som det kan betyda för dem. Utbildning har en självklar betydelse för individens möjligheter till jobb, men att människor med migrationsbakgrund diskrimineras på arbetsmarknaden bidrar också till att forma elevernas syn på sina egna möjligheter. Att människors namn, utseende och kategoriseringar utifrån stereotypa föreställningar om ”invandrare” leder till sämre villkor på arbetsmarknaden och minskar chansen att få jobb oavsett utbildningsgrad, visar exempelvis Catarina Lundqvist (2010). Inte minst har unga med migrationsbakgrund svårigheter att hitta jobb i övergången från skola till arbete (Räthzel, 2006). Flera studier pekar också på att dessa unga är väl medvetna om hur de missgynnas på arbetsmarknaden och att deras möjligheter inte är de samma som andras (Beach & Sernhede, 2011; Lundqvist, 2010; Sernhede, 2009). Den postindustriella omställningen från en arbetsmarknad med en omfattande industrisektor till en situation där vidare utbildning blir allt mer betydelsefull, innebär att det också är betydligt svårare att lämna skolan utan gymnasieexamen och ändå få ett jobb (Archer m.fl., 2010). Tillsammans kan dessa omständigheter bidra till att forma elevernas syn på sina utsikter till framtida arbete och försörjning. Men det kan även ha betydelse för deras relation till skola och studier, samt förklara något av den oro som bland annat Halil ger uttryck för.

Om eleverna ser sig som individer i ett meritokratiskt system som belönar prestationen hos den som anstränger sig och pluggar hårt, och inte som del i ett ojämnt skolsystem och samhälle, blir motgångar och misslyckanden också en fråga för den enskilda eleven (Archer m.fl., 2010). Det kan också vara en förklaring till att eleverna, trots en medvetenhet om sin missgynnade position i samhället, klandrar sig själva för sina betyg och hur det går i skolan. Känslor av skam kan därför ligga nära till hands för de elever som misslyckas i skolan, ”eftersom den egna otillräckligheten blir den enda förklaringen” (Widigson, 2013, s 198). Dessa elever kan därmed komma att bära den psykologiska bördan av sin position som elev och i förlängningen av sin sociala position i samhället, vilket utgör ett exempel på hur skolsegregationen och den sociala ojämlikheten

drabbar den enskilda individen (Reay, 2005). Samtidigt som skillnaderna mellan skolor och stadsdelar ökar, finns det en tendens till att utbildning betraktas som en individuell fråga utan relation till övergripande sociala skiktningssprocesser i samhället. Cemil, Memo, Halil och Abbe visar i sina berättelser dels hur deras position som elever artikuleras i förhållande till de övergripande berättelserna om förortsskolan och -eleven, och dels hur de livsomständigheter och sociala förhållandena som bidrar till att forma deras beskrivningar av sig själva förblir dolda eller outtalade. Därigenom bär de också den egna bördan av sina bristande betyg.

Studiekulturen i skolan

De uttryck för oro eller självkländer kopplat till skolan och lärandet som jag beskrev ovan observerar jag även hos flera andra elever på skolan. När jag talar med några av tjejerna i årskurs nio om elevernas prestationer i skolan beskriver de elever som inte orkar, men också elever som inte vet vad de ska göra eller vad som förväntas av dem. Sagal, ofta vältalig och tydlig i sina åsikter, utvecklar sina tankar om eleverna på Björkskolan.

Sagal: Vissa, jag vet inte, vissa bara helt enkelt orkar inte, de har blivit skoltrötta. Vissa vet inte vad dom ska göra. Jag har sett många elever som sitter och stressar, "vad ska jag göra?". Vissa är bara på helt fel väg. Vissa får ingen guide, fattar du, dom... Ingen hjälper dom på vägen, fattar du. [...] Jag har faktiskt inte emot nånting, jag är inte emot nån lärare, bara det att det finns vissa saker man kan göra för att en elev ska få det bättre i skolan. Och, jag säger det tusen gånger jag vet, jag kan jämföra andra skolor här, det är helt olikt, och jag kan fatta varför Björk är med i sånt här "sämsta skolan", jag förstår.

Jonas: Vad tror du det beror på då?

Sagal: Det beror på hur det är just nu. [...] Det beror på eleverna, det beror på lärarna, mest lärarna tror jag. För en skola kan inte bara få dåligt hela tiden. Det finns, kolla, 97:orna säger vi dom fick dåligt, 96:orna fick dåligt, 95:orna... Det betyder inte att alla är dumma, det kan finnas några som är skitsmarta. [...] Man kan inte bara skylla på barnen. Det finns skitsmarta elever som fattar allting bara man förklarar för dom. Ändå är vi med i "sämsta skolan".

Sagals citat ovan påminner om hur Cemil kände inför proven och betygen. Den ovisshet och stress han gav uttryck för återkommer i Sagals beskrivningar av hur klasskamrater har svårt att navigera bland skolans krav. I sina resonemang

om varför skolan kan beskrivas som en av de ”sämsta”, som hon säger, nämner hon både eleverna och lärarna. Men om exempelvis Cemil och Memo klandrade sig själva för sina bristande skolprestationer, gör Sagal istället en annan analys och berör elevernas och lärandets förutsättningar när hon hänvisar till hur skolans prestationer tenderar upprepa sig år efter år. ”Man kan inte bara skylla på barnen”, understryker hon. Sagals kritik av skolan riktar sig mot vad hon uppfattar som en brist i dess stöd och uppmuntran av eleverna, samt nämner hur elever inte vet vad de ska göra eller vad som förväntas av dem. Hon beskriver också en studiekultur där alla elever inte orkar eller är ”på helt fel väg”.

Att som elev i Björkskolan hantera bilden av sin egen skola som en av de ”sämsta” kan också bidra till att forma elevernas uppfattning om skolan och sina egna möjligheter i utbildningssystemet. Tidigare studier har också visat på hur många av förortens barn och unga inte ser den lokala kommunala grundskolan som i första hand en plats för att skaffa sig det utbildningskapital man behöver för att ta sig fram i skolan och samhället (Sernhede m.fl., 2019). Det är en beskrivning som delvis stämmer in även på eleverna i Björkskolan. Även om Cemil och Halil med flera, uttrycker en önskan och vilja att få bra betyg, saknar de delvis de förutsättningar eller stöd som gör det möjligt. Lektionerna och det vi kan kalla skolans studiekultur, hur eleverna uppfattar skolan som utbildningsinstitution och hur det i sin tur präglar inriktningen på lektioner och lärandet i skolan, är inte alltid primärt orienterat mot undervisningen och prestationer.

Efter att läraren Thomas under en svensklektion med eleverna i 8A tagit upp en tidningsartikel om ”Göteborgs bästa och sämsta skolor”, som jag tidigare nämnt, följer en diskussion om olika skolor. ”Är det så bra att gå i en sån skola där alla presterar bra?”, frågar Thomas och vänder sig till eleverna. ”Nej, det skulle vara skitjobbigt”, svarar Dana högt. ”Då skulle jag vara sämst!”, tillägger Beyza. Detta korta meningsutbyte säger något om att prestation och höga betyg inte är det viktigaste för alla eleverna i Björkskolan och en studiekultur där alla enbart har skolarbetet för ögonen, framstår som ansträngande och något icke önskvärt. Att gå i en mer högpresterande skola skulle också kunna framkalla känslor av skam eller underlägsenhet, som Beyza berör, när de egna skolprestationerna blottläggs inför andra. Samtidigt säger Dana och Beyza indirekt att på Björkskolan är bristande skolprestationer inte förknippat med skam på samma sätt och att det finns en acceptans för elevernas skiftande förutsättningar och prestationer. Thomas fortsätter att gå igenom artikeln och hur en skola som kännetecknades av bristande studiero och dålig ordning har

vänt den negativa utvecklingen. ”Det är precis så här på skolan”, säger Serkan. ”Ingen studiero”.

Frågan om arbetsro eller bristen på studiero återkommer bland elever och lärare på skolan. Under en annan av Thomas svensklektioner, denna gång med eleverna i 8B, kommer frågan upp efter att ungefär tio minuter av lektionen har gått innan alla tagit av sig jackorna och satt sig på sina platser. ”Vi har varit inne på detta flera veckor. Vi måste ha arbetsro”, börjar Thomas medan han går lite mellan bänkarna. Han plockar upp en blå penna och börjar skriva till höger på tavlan längst fram i klassrummet. ”1. Platser 2. Tystnad 3. Kläder 4. Telefon 5. Jobb”, skriver han. Alla har nu satt sig ner på sina platser och Thomas sätter en bock efter ”1. Platser”. ”Nu har det gått över tio minuter av lektionen till strul”, säger Thomas. ”Det är förlorad tid. Vi lärare får i alla fall betalt nu, eller i slutet av månaden, den 25:e. Ni får betalt i framtiden. Ni investerar i kunskap”. ”Håsh!”, vilket betyder ungefär håll tyst, utbrister Lawin som svar till Thomas. ”Ni förlorar massor av tid på varje lektion”, fortsätter Thomas. ”Ni överdriver”, tycker Samira.

Lawins och Samiras svar till Thomas kanske säger något om hur talet om att investera i kunskap kanske inte svarar upp emot deras förväntningar på skolan som en plats för meritering i utbildningssystemet, men deras respons kan också vara ett tecken på att de vill tona ned eller hejda Thomas uppfostrande tal till dem. Frågan om arbetsro som inleder samtalet i klassen kan också relateras till hur eleverna förhåller sig till skolan som utbildningsinstitution och vilken funktion skolan fyller för dem. Om betyg och tillskansande av rätt utbildningskapital inte är det primära för alla elever påverkar det även elevernas syn på undervisningen och dess prioritet.

Frågan om studiero återkommer också i samtal med Zeina, och hon talar om hur en stundtals bristande arbetsro i klassen påverkar henne.

Zeina: [...] Det är också dom här störande killarna som inte orkar plugga.
[...] Som snackar mitt under lektion. "Ursäkta, hon går igenom". Ohh.

Jonas: Då tröttnar man eller?

Zeina: Ja, så går jag ut, yani, jag pluggar hemma, men jag gör det inte. Eller jag kanske pluggar men inte så mycket som jag behöver. Det blir för mycket.

Zeinas ambitioner att studera hemma efter skolan realiserar inte, istället hamnar hon efter med skolarbetet vilket gör att betygen blir lidande i slutet av nian. Hennes beskrivningar speglar också den generella bilden av den stökiga killen

som underpresterar i skolan (jfr Francis, 1999), men också hur ett klassrumsklimat som inte alltid premierar studier även drabbar hennes lärande negativt.

När Madar, som går i samma klass som Zeina, beskriver sin klass kan det emellertid ses som ett försök att nyansera bilden av elevernas relation till skolan och undervisningen.

Min klass. Jag kan inte säga att det är den bästa, men den är faktiskt helt okej. Den är inte dålig, för det finns bara två, tre stycken som skolkar, och det är dom som gör klassen lite så, stökig. Resten dom är lugna, och dom pluggar. Kanske alla inte pluggar, kanske alla inte har bra betyg, men alla är ändå där för att lära sig.

Sista meningen i citatet ovan säger något väsentligt. Madar pekar på hur elevernas inställning till skolan kanske inte alltid kännetecknas av studiedisciplin och att de kanske saknar förutsättningarna att få de bästa betygen, men hans uppfattning om att alla ändå vill lära sig pekar också på en möjlighet för skolan och för eleverna. I nästa del möter vi också de elever som berättar om hur de har funnit en ny motivation för skolan, hur de har kommit att identifiera sig med lärandet, samt vad de beskriver som viktigt för deras skolgång och studier.

Att satsa på skolan

Cemils berättelse kretsade kring hans eget misslyckande med skolan och betygen, det egna ansvaret och skulden. Hans historia är inte unik bland eleverna på Björkskolan, den stämmer även väl in i berättelserna om eleven från förorten som misslyckas i skolan och ”förortskillen” som problem (Jonsson, 2015, s. 16). I relation till dessa berättelser finns där andra elever på Björkskolan som talar om hur de har förändrats under högstadiet och hur de har börjat engagera sig mer i skolan. Elias i årskurs nio beskriver att han började bry sig allt mer om skolan när han gick i åttan. Jag ber honom förklara varför.

Elias: Det kanske går bra. När jag gick i sjuan, då det var så hopplöst. Jag kom till skolan... Jag kom, asså jag kom på alla lektioner, jag fatta typ ingenting, och såna grejer, fattar du. Jag plugga typ nästan aldrig och sånt, jag hade många F faktiskt, men det var omdömen då. Det var många som var F och sånt. Sen allt började i åttan.

Jonas: Vad hände då?

Elias: Då jag börja fatta, fattar du. Då jag börja kämpa och sånt. Sen åttan andra terminen, det gick skitbra då. Det har löst sig nu.

Jonas: Vad var det som fick dig att börja kämpa då?

Elias: Lärarna tror jag. Kanske, dom ger mer tid och sånt, fattar du. Typ när man inte fattar nåt. Du vet när jag gick i sjuan i fall jag inte fatta nåt, jag kommer inte räcka upp handen, jag bryr mig inte ens. [...] Men just nu, i fall jag inte fattar, jag räcker upp handen, jag frågar, jag frågar, jag är intresserad och sånt.

Jonas: Men vad var det för lärare som fick dig att börja bry dig mer, var det nåt särskilt dom gjorde, eller?

Elias: Det var först, det började gå bra för mig i maten. Matte har typ alltid varit mitt starkaste ämne. Så det började gå bra i matte, så jag fick, du vet när Ahmed kom, så jag fick sånt, han sa bra och sånt hela tiden.

Jonas: Han uppmuntra...

Elias: Exakt. Och sen började det också gå bra i geografi, för jag är ganska bra i geografi. Så det var där det började, matte och geografi. Sen då det började i matte, det gick över till NO och sånt, fattar du. Och från geografi, det gick över till SO och sånt. Så det var då allt började, det var så.

I takt med att Elias skapade sig en större förståelse för lektionerna och undervisningens innehåll kom också motivationen. Från att ha varit en som inte förstod och höll tyst om det, och inte heller brydde sig, började Elias istället visa att han inte alltid förstod och be om hjälp. Detta blottläggande av sig själv genom sina frågor visar också på ett erövat självförtroende och tro på sig själv som en elev som kan lära sig, därmed innebär det också en annan position som elev för Elias.

Bilal delar liknande erfarenheter med Elias och berättar om hur han i början av årskurs åtta inte brydde sig om skolan, men hur ett kemiprof fick en avgörande betydelse.

Det var en kille som var äldre än mig ett år, 97:a, han skolkade. Sen han hjärntvättade mig typ, fattar du. Han sa så "skitsamma, fuck lektionen, vad ska du göra, du behöver inte, du går nästa lektion". Så jag lyssna på honom, gick med honom, vi typ satt här ute hela tiden. [...] Vi satt där, typ alla lektioner. Ibland jag kom på morgonen till skolan, säg vi har prov du vet. Jag vill inte komma, satt ute och vänta till provet var slut. Fast jag ville gå till skolan. Sen en gång jag blev arg, jag tänkte "jag ska sluta hänga med den

killen". Jag gjorde prov, jag fick bäst i klassen på provet, kemi. Och då tänkte jag "jag kan", så jag sluta skolka.

Bilal berättar om hur han hängde i korridoren och inte brydde sig om lektionerna och proven, men hur han hela tiden ville komma till skolan. Även om undervisningen inte engagerade honom så var skolan ändå en önskad plats, låtar han oss förstå. Sen tar Bilals berättelse en tydlig vändning när han återger sin ilska mot den äldre elevens inflytande över honom och istället bestämmer sig för att göra kemiprovet och blir bäst i klassen, som han beskriver det. Detta framstår nästan som något av en uppenbarelse för honom, när han återger det, en känsla av att han inte är förlorad i skolan utan att han faktiskt kan lära sig och få bra betyg på proven. Denna upptäckt av sina egna möjligheter och förmåga att lära framstår som central för hans fortsatta förhållande till skolan och studierna (jfr Lund & Trondman, 2017).

Likt Elias nämner Bilal också hur kemiläraren Ahmed och den uppmuntran han visat, varit av stor betydelse för hans motivation och drivkraft att satsa mer på skolan.

Ja, han prata mycket med mig, det var typ tack vare han också mest. Eva och dom också, men alla lärare brydde sig inte så mycket. Han såg nåt speciellt i mig, fattar du. Han tänkte den här killen kommer klara det, han är smart, så han kom och prata med mig. Så han sa till mig "du är smart". Jag blev chockad, jag tänkte "nej, jag kan ingenting". Sen han sa "jo, du är bra, du fick bäst i klassen". Sen, då jag tänkte "ja, jag kanske kan klara det".

Dessa lärare lyckas förmedla en känsla av att det går. Bilal och Elias lyfter fram lärare likt Ahmed och Eva som betydelsefulla för att skapa en förståelse för ämnesinnehållet, men än viktigare är att de fick dem att tro på sig själva, att de kunde lära sig. Bilal beskriver hur hans bristande självförtroende ersattes av en tro på sina egna möjligheter att lära och som elev i skolan.

När Bilal och Elias blickar tillbaka och talar om sig själva i dag gör de det med viss självsäkerhet, den oro för misslyckande som Halil eller Cemil ger uttryck för finns inte där. Deras berättelser handlar snarast om hur de gått från att vara en "misslyckad" till en "lyckad" elev, från att inte begripa vad lektionerna handlar om till att prestera väl, från att vara ointresserade till att vara engagerade. Bilals beskrivningar av hur han bröt sig loss från den äldre elevens dåliga inflytande och reste sig upp som något av en vinnare, adderar ytterligare till dramaturgin. På det viset är det också berättelser som bryter med den gängse bilden av eleven från förorten som inte pluggar eller presterar (jfr Jonsson,

2015). I dessa berättelser förhåller de sig samtidigt till bilden av den ”stökiga killen”, men som en position som inte definierar vem de är och som ger mening till talet om sin egen förändring. I sina berättelser positionerar de sig själva som aktiva och ambitiösa elever och aktörer. Kanske kan vi förstå deras beskrivningar även i relation till mig som forskare, och i förhållande till de förväntade berättelserna från dessa elever och platser, eller vad de kanske tror att jag förväntar mig att få höra från dem (jfr Jonsson, 2015; Widigson, 2013). Istället återger de en berättelse där de själva är huvudpersonen som oavsett omgivande omständigheter kan nå framgång i skolan. De är den som lyckas. I detta gör de sig själva som en annan slags förortselev, de är inte som den stereotypa bilden.

Lärares omsorg och förtroendets pedagogik

Bilal och Elias lyfter båda fram den avgörande betydelse som lärare har haft för deras skolgång. Men vad är det då för lärare som eleverna efterfrågar, och hur kan de stödja eleverna i lärandet? I samtal med Emina i årskurs nio beskriver hon sin bild av lärarna på skolan och vad hon värdesätter hos dem.

Jonas: Hur skulle du säga att lärarna är här på skolan?

Emina: Det är olika. Det finns lärare som kan lyssna på dig, som förstår hur du känner och så, som verkligen kan förstå, som du kan gå till och snacka om vad som helst och dom kommer hjälpa dig, det finns såna lärare. Dom kan lära ut. Asså, dom är jättebra. Det finns såna som kan inte...dom fattar inte saker, okej. Dom fattar inte att du är en människa, och så får du bara massa plugg och "hej då". Så det är olika. Och sen finns det dom som inte ens kan lära ut, det enda du ska göra är att sitta på den här lektionen och lyssna på när dom andra skriker. För att det finns såna också.

Emina beskriver vad hon uppfattar som tre sorters lärare med varierande grad av social förmåga och pedagogisk kompetens. Om vi börjar nedifrån har vi läraren som varken innehar pedagogiska eller sociala förmågor, och det är de lärarna som enligt Emina inte heller förmår skapa ett lugnt och studieinriktat klassrumsklimat. Sen har vi de lärare som kanske har ämneskunskap och pedagogiska färdigheter men som saknar förmåga att bygga relationer och förtroende med eleverna, enligt Emina, och bara ger eleverna en ”massa plugg”. Den tredje lärarpositionen, vilken kan beskrivas som den i Eminas ögon ideala läraren, kännetecknas av att de har elevernas förtroende och tillit samtidigt som de kan lära ut. Det är lärare som bygger relationer med eleverna och som det

går att prata med och finna stöd hos. Det är dessa lärare som jag i förra kapitlet beskrev som de omsorgsgivande lärarna.

Även om uppdelningen ovan kan te sig lite fyrkantig, lyfter Emina vad hon uppfattar som viktiga och önskade egenskaper och förmågor hos lärarna i skolan, samt hur dessa korresponderar med elevernas lärande och arbetsklimatet på lektionerna. Fler elever lyfter förtroende och omsorg som uppskattade sidor hos lärarna och som viktiga led i lärandet. Men när det inte finns där, när stödet och hjälpen uteblir, kan det få konsekvenser för både självkänslan och betygen, menar Sagal.

Det är så, du måste kunna känna dig säker på att du åtminstone kan klara av nånting, du kan inte gå till en lärare bara för att få F på ett prov och känna "jag kommer få F i slutbetyg". [...] Jag vill inte att mina syskon ska känna samma sak som jag gjorde, jag vill inte att dom ska känna sig, "ja, jag kommer inte få nån hjälp, det är slut, jag kommer få F, jag kan inte göra nåt åt saken", fattar du, jag vill inte att dom ska känna så.

Sagals kritik mot skolan och lärarna är skarp, och lyfter ovissheten och osäkerheten som kan vara förknippad med skolan och att som elev navigera i undervisningen. Av hennes beskrivning ovan kan vi utläsa att hon efterfrågar en lärare som är tydlig med vad som förväntas av eleverna och stöttar dem i lärandet. Sagal lyfter fram lärarna Eva och Kristina som exempel, "dom berättar vad du ska göra och varför du har fått det du har fått så att man åtminstone fattar var man ligger nånstans".

När relationen och kommunikationen med lärarna fungerar väl, framstår det som att lärarna också kan förmedla en känsla av möjligheter och tro på sin egen förmåga att lära, samt en större motivation och lust inför undervisningen.

Jag blir mest taggad av Kristinas och Evas ämnen. Man känner sig "jag kan göra mer, jag kan klara det här, jag kommer få det här, jag kan få bra betyg". [...] Man känner sig som någon som kan klara. [...] Dom peppar en. Dom säger "det kommer gå bra, jag vet att du kan det här". Man känner sig mer typ "jag kan klara av det här".

Uppmuntran, stöd och vägledning i undervisningen framstår som viktiga element i lärandet, och inte minst i formandet av en elevposition som innefattar en stärkt tro på sig själv och sin egen förmåga. Om undervisningen och lärandet i skolan kommer att handla om underkända prov och betyg kan det också leda till en stukad självkänsla, som för eleverna tidigare i kapitlet. Sagal, och tidigare Elias och Bilal, är alla exempel på hur lärare kan ha en betydelsefull roll i att

stärka självkänslan och lärandet. Som Elias och Bilal ger exempel på kan tron på sig själv som lärande subjekt och ens skolprestationer också förstärka varandra. Det visar Bilal när han nämner hur framgången på ett prov stärkte hans självkänsla och i förlängningen lyfte hans skolprestationer.

Eleverna eftersöker lärare som kan uppmuntra och stötta dem i skolarbetet, samt har en god pedagogisk kompetens vad gäller att förklara och vägleda i undervisningen. Men nog så viktigt, och det blir också uppenbart när jag befinner mig i skolan och deltar i skolvardagen, är de relationer som skapas mellan elever och lärare. Under lektioner, men också på raster eller över lunchen, blir samtalen och skämten som rör sig bortom undervisningen och skolan viktiga element i de förtroendefulla relationer som etableras (jfr Lund, 2015). De förtroenden som uppstår utgör i sin tur en central dimension i lärandet, det är genom de förtroendefulla relationerna som lärandet kan ta form och utvecklas. Vi kan beskriva det som läraren och lärandets dubbelhet, där omsorgen och undervisningen ger och förutsätter varandra. När Bilal ska beskriva vilka lärare han uppskattar mest berör han denna dubbelhet.

Jag tycker att Ahmed och Eva är dom bästa. Dom bryr sig mest, och dom lär ut bra, dom kan hålla koll på lektionerna. Men det finns lärare som inte kan hålla koll, som kanske inte bryr sig så mycket. [...] Asså, man kan prata med dom, så tryggt så du kan prata och dela med dig så. Men det finns några lärare som är mer så kalla. Man vill inte prata med dom, man undviker dom och såna saker.

Bilal sätter likhetstecken mellan lärarnas pedagogiska och didaktiska färdigheter å ena sidan, och deras omsorg och förmåga att etablera förtroendefulla relationer å andra sidan. I kontrast till dessa lärare beskriver han dem som han uppfattar som ”kalla” och utan större omtanke om eleverna. Dessa beskrivningar av lärare återkommer hos andra elever också, exempelvis när jag pratar med Zeina och Emina i nian som också nämner Eva som en uppskattad lärare.

Jonas: Men vad är det som gör att Eva är så bra då exempelvis?

Zeina: Asså, hon gör stämning i klassen, typ. [...] När hon är glad så vill man inte gå ut från klassrummet.

Emina: Hon är som sunshine!

Zeina: Hon vill att vi ska vara glada, hon är själv glad. Hon frågar hur det går hemma, asså.

Det framstår som att Eva för Emina och Zeina förmår skapa ett lustfyllt klassrumsklimat, vilket också främjar undervisningen. De beskriver även en omsorg som sträcker sig bortom skolan och som handlar om hur de har det hemma. Därmed kan vi förstå relationen mellan lärare och elev som en som går längre än vad det innebär att vara just elev, och som även handlar om dem som personer, hur de mår och hur deras tillvaro utanför skolan är. Mirac beskriver en ömsesidighet i dessa relationer, hur förtroendet och öppenheten går båda vägarna, samt hur denna förtrolighet också är en väg in i lärandet och påverkar hans inställning till lektionerna.

Jonas: Den där biten hur man bemöter och hur man pratar, spelar det någon roll, är det viktigt just den biten?

Mirac: Ja. Man blir snällare mot den personen om man får veta hur personen är. Om man snackar med nån annan, om man bara går på lektionen till exempel, om man inte vet vem personen är, man kommer inte ta det lika seriöst.

Att det finns en ömsesidighet i relationerna mellan elever och lärare uppmärksammar jag också under min tid i skolan. Som Mirac nämner kan det även öka förutsättningarna för lärande. Elevernas tal om lärare och vilken slags relationer de söker ligger väl i linje med de upplevelser som lärarna delade i förra kapitlet. Berättelserna från eleverna visar än tydligare på hur omsorgen och förtroligheten i relationerna till lärarna kan främja lärandet och anknytningen till skolan. I ett sammanhang där alla elever, likt Cemil beskrev tidigare, inte har de utbildningsmässiga förutsättningar eller det stöd hemifrån som kan behövas för att ta sig fram i skolan och genom utbildningssystemet, framstår relationen till lärare som än viktigare. Att skolan och lärarna kan bidra med en omsorg och trygghet som kanske inte är given för alla elever blir tydligt när vi ser till elevernas beskrivningar (Hollingworth & Archer, 2010; Reay, 2007; Sernhede, 2011a). Det är i detta sammanhang möjligt att tala om en förtroendets pedagogik (Sernhede m.fl., 2019), och hur etablerandet av detta förtroende mellan elever och lärare kan stärka både eleverna och lärandet i Björkskolan. När relationerna och förtroendet finns där kan det vara avgörande för elevernas förhållningssätt, motivation och framgång i skolan.

Klasskamraternas betydelse och solidarisk kamratkultur

Lärarnas roll och betydelse för den enskilda eleven kan alltså vara stor, men även klasskompisar och vänner i skolan är av vikt när vi ser till elevernas förhållningssätt till skolan som utbildningsinstitution. Mirac nämner exempelvis hur han i början av högstadiet gick till skolan men att han och kompisarna inte var seriösa och ”jiddra med lärarna” istället. I årskurs åtta skedde dock en förändring, några av kompisarna i skolan fick bra resultat på proven och ”vi börja satsa mer, börja kämpa, det blev en utmaning”, förklarar Mirac.

Jonas: Vaddå, utmaning på vilket sätt?

Mirac: Asså kolla, till exempel om Elias han har A i spanska, säger vi, och jag får F. Då kommer jag vilja bli som honom, så jag kommer satsa mer på skolan, och så.

Jonas: Så man börjar kämpa, tävla...

Mirac: Tävla, ja.

Jonas: ...mot varann.

Mirac: Jepp, Det är fortfarande så hos mig. Så det är bara och kämpa.

Jonas: Är de så att du jämför mycket med andra.

Mirac: Ja, men jag säger inte till dom. Jag säger inte direkt till dom att vi tävlar så, men jag frågar kanske så, "vad fick du?". Sen efter han svarar, till exempel B, jag försöker göra ännu bättre, men jag säger inte till dom att jag fått bättre. För han kan känna så, han blir ledsen eller nåt.

Jonas: Det är mer för din egen skull?

Mirac: Ja, helt rätt.

När Mirac talar om att han och de andra eleverna jämför sig med varandra, eller när Cemil upplever att han inte får stöd av sina klasskompisar, speglar det delvis ett utbildningsklimat som rör sig kring tävlan, rangordning, betyg och konkurrens. Eleverna vet att det gäller att prestera för att kunna positionera sig väl inför framtiden, det är något som blir särskilt tydligt under niondeklassarnas sista termin. Å andra sidan finns där en vilja att samarbeta och stötta varandra elever emellan. Den tävlan som Mirac beskriver handlar inte så mycket om att vara bäst i klassen eller skolan, utan det rör mer den egna inre motivationen och drivkraften. När Elias får A blir det en sporre att prestera bättre, men inte på

bekostnad av andra med risk att såra någon. Att jämföra betyg och prata om prov blir en motivation till att fortsätta plugga och satsa på skolan. Klasskamraterna kan på så vis stärka studiemotivationen och i slutändan också betygen.

I olika sammanhang observerar jag också hur eleverna hjälper och stöttar varandra i skolarbetet. Det visar sig en förmiddag när eleverna i 8B har matematik och Bashir sitter bredvid Simon och hjälper honom med uppgifterna en efter en. Eller när eleverna i 8B har svensklektion och högläsning med Thomas. Under tiden de läser upp texter från dagspressen om den senaste fotbollsmatchen eller annat valfritt ämne, lyssnar klassen uppmärksamt och när de är klara applåderar alla. När Salam har läst sin text, ett recept på lasagne, utbrister Yosef högt att ”du läste så bra att jag blev hungrig”.

Ett annat exempel sker en onsdag i maj, terminen är snart över för eleverna i årskurs nio och för vissa innebär det sista försöket att höja betygen. I trappan vid högstadielevernas korridor stöter jag på Zeina och Emina som sitter hopsjunkna på några trappsteg. Zeina har plockat fram ett litet blått anteckningshäfte från franskan och bläddrar lite förstrött i ett försök att repetera inför franskaprovet senare. Zara, som är en av de mer studiemotiverade och uppenbart ambitiösa eleverna, går förbi och Zeina ropar på henne och undrar hur provet var och vad hon behöver kunna. Snabbt börjar Zara förklarar passé composé och andra delar från den franska de har jobbat med. ”Jag ska hämta min bok”, säger hon och går bort till skåpet och hämtar samma typ av anteckningsbok som Zeina har, men med lite fler anteckningar. Hon ger den till Zeina. ”Lycka till på provet”, säger hon med en uppmuntrande ton, varpå Zeina börjar bläddra igenom Zaras anteckningar och repetera inför provet.

Eleverna demonstrerar också mer explicit hur de gör motstånd mot den individuella bedömnings- och betygskulturen. Som en eftermiddag då Faysal och Mirac i 9B pratar om hur det gick på förmiddagens matteprov då Ali i 9A kommer förbi och ger sig in i samtalet. Det visar sig att några elever i 9A har fotat av provet och skickat till elever i 9B, som skulle ha samma skrivning senare under dagen. De ler lite åt tilltaget när de beskriver det hela för mig. ”Vi hjälps åt”, förklarar Ali. Ett liknande exempel sker under en svensklektion med 9B. Eleverna jobbar med att rita lägenheter och formulera varför och hur man kan bo miljövänligt, något de började med förra veckan. Datorvagnarna rullas in och eleverna förser sig med var sin dator så långt det räcker. Vissa blir utan och får försöka jobba med annat. Längst bak i klassrummet sitter Nisreen, Serkan,

Sahar och Dana på rad. De jobbar ihop. Zara kommer fram till dem och de börjar prata och planera hur de ska sitta på teknikprovet så att de kan ”hjälpa” varandra, som de säger. Jag står bredvid och hör deras samtal, först säger Zara till mig att jag ska gå, men sen ändrar hon sig. ”Du får inte tjalla för Amir”. Jag förklarar att jag inte ska säga något. ”Okej, du kan studera hur vi gör”, förklarar hon med ett litet leende och de fortsätter prata.

I dessa olika exempel ovan visar eleverna hur lärande och skolarbete kan vara något gemensamt, något de delar och hjälps åt med. De är solidariska med varandra och är delaktiga i ett kollektivt handlande som kan sägas komplettera idén om utbildningssystemet som en fråga om individuell meritering (Schwartz, 2013; Öhrn, 2011). Om eleverna tidigare gav prov på hur de klandrade sig själva för sina betyg visar exemplen ovan på en kamratkultur som kan främja lärandet och som uttryck för ett mer solidariskt förhållningssätt till varandra som elever.

Att plugga för framtiden

I början av kapitlet fick vi ta del av elevernas tankar om sin framtid och vad de skulle vilja jobba med. Hos en del elever blir det särskilt tydligt att skolan är högt prioriterad och att den är ett led på väg mot framtida mål. Zara är en av de eleverna, och hon beskriver sina framtidsplaner på lunchen en fredag.

I matsalen, eller bamba som den kallas på Björkskolan, serveras ris med kyckling i currysås, samt den vanliga grönsaksbuffén. Innan lunch var jag på lektion med 9B. Nu sätter jag mig ned bredvid Hamdi, Nisreen, Dana och Zara i samma klass. De äter samtidigt som de sitter upptagna med matteuppgifter inför provet som de ska ha i eftermiddag. Nisreen har sin telefon framme, medan Dana har plockat upp sina böcker på bordet. De hjälps åt allihop och löser tillsammans matteuppgifterna. Efter en lite stund säger Dana att ”jag måste gå och plugga till provet nu”. Alla plockar ihop sina böcker och tallrikar, men jag och Zara sitter kvar och äter färdigt. ”Hur går det med matten”, undrar jag. ”Det går bra, men inte så bra nu inför provet”, svarar Zara. Hon berättar att hon vill läsa natur och bli läkare. ”Nu i nian är det många som satsar, och vill ha betyg. Men i åttan var det en helt annan sak, nu i nian förstår man att det behövs”. ”Om man vill komma in på gymnasiet?”, fyller jag i. ”Ja, precis”, svarar Zara. ”I åttan var det ingen som brydde sig”. ”Inte du heller?”, frågar jag. ”Nej, inte direkt”, säger hon samtidigt som hon skakar på huvudet och ler lite grann. ”Men nu det är en annan sak”, säger hon. Jag frågar varför hon vill bli läkare. ”Det är hög status”, svarar Zara och fortsätter. ”Jag vill bli läkare för jag vill

hjälpa människor. Sen så ser det kul ut, som på Grey's Anatomy och så på tv", fortsätter hon och skrattar lite. "Och så vill jag göra mina föräldrar stolta", avslutar hon. "Alla här vill göra sina föräldrar stolta."

Likt flera andra elever beskriver Zara hur ambitionerna och motivationen, samt strävan efter de betyg som krävs för gymnasiet, har höjts med åren under högstadiet. Vi kan också se hur eleverna söker stöd hos varandra och hjälps åt för att klara proven och höja sina resultat. Zara är öppen med sina ambitioner i skolan och sin vilja att få de högsta betygen oavsett ämne, åtminstone nu när hon går sista året. Stödet från föräldrarna, och en kultur i hemmet som premierar studier, finns också där får jag veta. Något som inte är obetydligt sett till den målmedvetenhet, för att inte säga envishet, som Zara visar i sina ansträngningar efter höga betyg och den eftersträvansvärda gymnasieutbildningen.

Viljan att göra föräldrarna stolta kan tolkas som en vilja till upprättelse på en arbetsmarknad som missgynnar och diskriminerar människor med migrationsbakgrund (Kasselias Wiltgren, 2014; Lundqvist, 2010; Sernhede, 2011c). I relation till diskriminering kan det för vissa elever bli än viktigare att visa på att det går att lyckas, och det kan dessutom vara en drivkraft i att aktivt satsa på skolan (Lundqvist, 2010). Om föräldrarna kanske inte lyckades, ska de själva i alla fall göra det, tycks Zara resonera. Mats Widingson (2013, s. 195) för ett liknande resonemang om förortselevers vilja till social revansch som en reaktion på upplevelserna av att växa upp och leva i ett ojämnt samhälle, en revansch vad gäller både materiella förhållanden och erövrandet av en social position med högre status. För Zara är skolan en plats som kan ge henne möjligheter till social mobilitet, det är i skolan hon kan erövra de kvalifikationer som krävs för att avancera genom utbildningssystemet och sedermera förhoppningsvis läsa på läkarlinjen. Oavsett om så är fallet går det inte att ta miste på hennes ambitioner och beslutsamhet att nå dit.

Sammanfattande reflektioner

Elevernas berättelser om sig själva och sitt lärande i skolan går att analysera utifrån ett antal olika elevpositioner. Beskrivningarna av dessa positioner utgår från mina kategoriseringar av elevernas tal och som sådana är de såklart något förenklade, som kategoriseringar ofta blir, och mer fyrkantiga än vad någon enskild elev är. Men med det sagt är det i alla fall möjligt att tala om ett antal

olika elevpositioner som jag valt att kalla de *misslyckade*, de *omvända* och de *ambitiösa*.

Inledningsvis beskrev jag hur bland annat Abbe och Cemil förhöll sig till skolan och studierna. När de talade om sig själva som elever beskrev de hur de inte kunde eller förmådde prestera i enlighet med de krav som ställdes på dem i skolan, de fick underkänt på prov och betraktade tiden efter grundskolan som något dystert och oviss. De identifierade sig med skolmisslyckande och positionen som de misslyckade eleverna, och klandrade också sig själva för detta.

För de omvända, de elever som beskrev hur de tidigare inte brydde sig om att plugga eller att prestera i skolan, var skolan till en början inte en plats dit man gick för att få höga betyg och avancera i utbildningssystemet. Men efter en tid sker ett skifte och de beskriver något av en personlig revansch, hur de upptäckte att de kunde lära sig, att de kunde få bra resultat på proven. Elias och Mirac är några av de elever som beskrev hur de började intressera sig mer för skolan, började ställa frågor på lektionerna och få allt bättre betyg. Dessa elever talar om hur de gick från att vara ointresserade och inte bry sig om studierna, till att börja plugga och prestera i skolan. I denna berättelse om sin egen förändring återkommer också bilden av den stökiga killen eller den misslyckade eleven men nu som en position de inte längre känns vid. De beskriver hur de lärde sig att de kunde lära sig och att de började förlita sig mer på sig själva och att de kunde prestera i skolan. Lärare och klasskompisar lyfts av dessa elever också fram som viktiga personer för deras nya förhållningssätt till skola och utbildning.

Slutligen kan vi tala om de ambitiösa, de elever för vilka skolan är associerat med att studera, plugga och prestera. En position som ligger nära den jag nyss beskrev ovan, men utan samma beskrivning av ett förändrat förhållningssätt till skolan. Dessa elever identifierar sig med skolans utbildningsuppdrag och beskriver hur de är motiverade, de pluggar för att få bra på proven och betyg som kan ta dem vidare till det gymnasieprogram de önskar. Som Zara beskrev kan skolan fungera som en arena för att nå framtida mål och ge möjligheter till en form av social mobilitet som annars inte vore möjlig.

Oavsett vilken av positionerna eleverna kan placeras i, och oavsett deras prestationer i skolan, formuleras deras berättelser ofta i relation till en mer individualistisk förståelsehorisont. Det är de själva som borde plugga mer eller som kunde förändra sitt förhållningssätt till skolan och få bra betyg. Elevernas förutsättningar, bakgrund och stöd varierar emellertid, vilket har en stor

betydelse för deras positioner och prestationer i skolan. Trots att deras berättelser i första hand ter sig handla om de egna tillkortakommandena eller förtjänsterna, visar deras beskrivningar på den betydelse som familj, lärare och klasskamrater kan ha för deras lärande och position som elev. Skolvardagen och lärandet i skolan uppvisar tydliga inslag av solidaritet elever emellan, där finns en kollektiv gemenskap. Det visar sig i hur eleverna stöttar en klasskompis som skrivit dåligt på provet, när de hjälper varandra med skoluppgifter under lektioner eller uppmuntrar varandra vid presentationer inför klassen. Men det visar sig också i hur eleverna på ett eller annat vis försöker fuska eller finna genvägar till goda resultat på prov.

Slutligen är det värt att uppmärksamma att även om det finns elever på Björkskolan som "lyckas" i skolan visar berättelserna från eleverna hur skolan inte har de förutsättningar som krävs för att ge alla en likvärdig utbildning eller bedriva sitt kompensatoriska uppdrag. Prestationer och plugg är kanske inte det alltigenom dominerande förhållningssättet till skolan för alla elever, men eleverna beskriver samtidigt hur de vill vara i skolan och att de vill lära sig, det är inte en enkel fråga om ovilja eller ointresse som gör att de saknar godkända betyg. För att undvika de förenklade, stereotypa och stigmatiserande bilderna av förortsskolor behöver vi emellertid erkänna de olika och skiftande elevpositioner som eleverna ger uttryck för i strävan efter en mer nyanserad bild av skolan och eleverna i förorten.

Från antipluggkultur till pluggkultur med förhinder

I sökandet efter förklaringar till varför så många elever på Björkskolan och andra förortsskolor inte blir behöriga till gymnasiet kan vi lista skolsegregationen och betydelsen av elevernas familjeförhållanden och sociala bakgrund, sådant som jag redan har beskrivit. En annan förklaring som nämns när det kommer till skolframgång är den om könsskillnader i skolprestationer och föreställningar om den ”stökiga killen”. I både Sverige och internationellt har det under flera decenniers tid förts diskussioner om pojkars underprestationer i skolan, vilket har fått stöd av undersökningar och statistik som visat på skillnaderna mellan pojkars och flickors framgångar i utbildningssystemet (Francis & Skelton, 2005; Kimmel, 2010; SOU, 2009).

Debatten om pojkars underprestationer har varit stark i bland annat England, men den har förekommit i många länder på flera kontinenter och under lång tid (Francis, 1999; Öhrn, 2014). I forskning och offentlig debatt har det talats om ”pojkmarnas kris” och hur de halkar efter flickorna och blir något av utbildningssystemets förlorare (Arnesen m.fl., 2008; Kimmel, 2010). I vissa sammanhang har det framställts som att flickornas framgångar har skett på bekostnad av pojkarnas som fått lida av utbildningens påstådda feminisering och avsaknad av manliga lärare och förebilder (Francis, 1999; Jonsson, 2014). Pojkar och flickor framställs således som två tydligt avgränsade och homogena grupper med sina olika behov och förhållningssätt till studier. En återkommande förklaring till pojkars skolprestationer handlar om förekomsten av en antipluggkultur bland pojkar och deras ointresse för skola och studier.

I föregående kapitel fick vi ta del av elevernas beskrivningar av lärandet i skolan och sig själva som elever, samt hur de i sina berättelser också förhöll sig till bilden av eleven i förorten. Eleverna var överlag positiva till utbildning och lärande, åtminstone i talet om det, och det gällde både för tjejerna och för killarna. I följande kapitel kommer vi fördjupa oss i elevernas förhållningssätt till skola och studier, och då särskilt utifrån teorier om antiplugg och dess betoning av klass respektive kön för att förklara elevers skolresultat. Men som eleverna beskrev i förra kapitlet är de inte tydligt emot skolan och utbildning

per se. I detta kapitel kommer det därför att handla om hur vi kan förstå frånvaron av den antipluggkultur som ibland lyfts fram som förklaring till, framför allt pojkars, bristande betyg. Vidare kommer kapitlet ta upp hur vi kanske behöver tänka kring denna antipluggkultur på ett nytt sätt i relation till skolan i förorten och de utmaningar som tillskrivs den. Slutligen kommer jag närma mig frågan om platsens roll för hur eleverna förhåller sig till skolan och studier, samt den betydelse de tillskriver skolan som en plats för både lärande och gemenskap. Men för att göra detta börjar vi i en beskrivning av antipluggkulturen.

Paul Willis och antipluggkulturen

Den historiska och teoretiska bakgrunden till begreppet antipluggkultur leder oss tillbaka till Willis och hans studie *Fostran till lönearbete* (1977/1983). I den följer han ett antal pojkar från ett arbetarklassdominerat område i Storbritannien och deras vardag i skolan. I boken beskrivs hur pojkarna, ”the lads” eller ”gänget”, gör motstånd mot lärarna och skolans ordning, och hur de mer eller mindre bråkar, skolkar och skämtar sig igenom skoldagarna. Om unga arbetarklasspojkar tidigare, och senare, ofta framställts något ensidigt som rebeller, hotfulla och kriminella, ger Willis en mer nyanserad och delvis annorlunda bild av dem. I sin analys, influerad av både Marx och kulturstudier, visar Willis hur killarna var inbegripna i kollektiva och kreativa former av motstånd mot skolan som fick dem att avfärda studier som något irrelevant, oviktigt och feminint (Griffin, 2000). Skolan och lärarna betraktas av pojkarna i Willis studie som företrädare för den organisation och det samhälle som premierar flit, lydighet och intellekt. Gänget utvecklar därför alla möjliga former av kreativa strategier för att undvika skolarbetet och inte minst för att underminera lärarnas auktoritet. Willis ger exempel på hur de driver med lärare, förhalar undervisningen, hittar på undanflykter och skämtar. Dessa strategier bidrar till att undvika och underminera lärarnas och skolans makt, samtidigt som de stärker tillhörigheten till den egna gruppen.

Fram träder en bild av hur gängets informella karaktär ställs mot skolans och lärarnas formella roll och struktur. Willis beskriver framväxten av en gemensam kultur i gänget där skämten och skratten, riktade mot varandra, men lika mycket mot andra elever och lärare är en viktig del. Lojaliteten med varandra, samt framhävandet av en maskulin identitet där tal om sex och slagsmål är vanligt förekommande, är också viktig. Pojkarna utvecklar också sin specifika stil och

jargong. Alla dessa aspekter bidrar till att skapa en gemensam kultur och stärka den kollektiva gemenskapen i gänget. Willis gör här en distinktion mellan pojkarna i gänget och de pojkar som kallas ”smilfinkarna” (Willis, 1977/1983). Smilfinkarna är de elever som Willis betecknar som konformister, de som följer lärarnas instruktioner, anpassar sig till skolans regler och utbildningssystemets krav och även ser till att skaffa sig de formella kvalifikationerna som de senare kan lösa in mot högre utbildning och välbetalda jobb.

Det lärande som sker i gänget är inte riktat mot att skaffa sig dessa kvalifikationer som går att lösa in längre fram i livet. Gänget kan sägas underkänna de premisser om framtida belöning som skolans krav på anpassning ställer. Men Willis visar hur ett annat slags lärande sker i gruppen. Ett lärande som är inriktat på den arbetarklasskultur som föräldrarna och omgivningen bär upp, och ett lärande som innebär en anpassning till denna kultur. Willis pekar på hur det motstånd som gänget utvecklar i skolan speglar fabrikskulturen – båda är försök att skapa mening och struktur för skolan eller arbetet. Det uppnås bland annat genom utvecklandet av strategier för att ta kontroll över symboliskt och verkligt utrymme vare sig det är i fabriken eller i skolan. Skämt och prat elever emellan under lektionstid är ett exempel på hur eleverna kan skapa detta utrymme. Speglingen av arbetarkulturen visar sig också i hur praktik värderas högre än teori. Det är den praktiska tillämpningen på en motor som är intressant, inte den abstrakta kunskapen. Teorin är bara till nytta om den kan hjälpa en att göra saker, om den har en nära anknytning till den materiella världen.

Denna syn på teori, och självklart även skolan och dess funktion, delas inte av medelklassen. Willis beskriver att de är mer medvetna om sin position i klassamhället och ”ser teorin delvis i dess sociala gestalt av kvalifikationer” (Willis 1977/1983, s. 118). För dem är det ett medel genom vilket man kan förflytta sig uppåt på den sociala stegen. I denna utvidgade klassdimension kan vi se gängets motkultur i skolan än tydligare som en förberedelse för arbetarjobb. Utbytet som sker när kunskap byts mot kvalifikation, som byts mot ett välbetalt jobb, är en del av det som Willis beskriver som ett utbildningsparadigm. En tillsynes rättvis struktur, men en som missgynnar arbetarklassen, menar Willis, och som stöds av samhällets materiella infrastruktur och förhållanden. Det sker i Willis ord en differentiering mellan utbildningsparadigmet och arbetarkulturen genom vilken den senare avskiljs från den tidigare. Skolan och utbildningssystemet svarar inte mot arbetarkulturen eller gängets behov, och det finns en misstro mot skola och studier hos gänget och

föräldrarna. Arbetarkulturen kommer därför att avskilja barnen från skolan, medan medelklassens kultur, så att säga, återför dem dit.

Hos gänget finns det en bristande tilltro till skolan och utbildningssystemet. Det mynnar ur den brist på gensvar som skolan erbjuder dem, eftersom skolan är mer utformad utifrån medelklassens kultur, vilket istället ersätts med arbetarkulturen utanför skolan. Gänget ser att skolan inte är för dem, men det är ett ”partiellt genomsådande”, enligt Willis. De visar mått av kulturell insikt, men ”de inre och yttre begränsningarna tvingar dem också tillbaka till den struktur som de på ett intrikat sätt avslöjar” (s. 211). Därför beskriver Willis det som ett partiellt genomsådande, de ser inte hur deras eget motstånd är det som samtidigt bidrar till att återföra dem till arbetarklassen och arbetarjobben och därmed en underordnad social position.

Skolans intellektuella arbete, och i förlängningen de samhällsnormer som Willis beskrev som en integrerad del av utbildningssystemet, står i kontrast till den arbetarklasskultur som pojkar kommer ifrån och det manuella kroppsarbetet i verkstäderna och fabriker. Det är också detta fysiskt krävande arbete och de maskulina normer det skapar som gör att pojkar betraktar skolans tankearbete som feminint (Trondman & Lund, 2018). I sin analys demonstrerar Willis därmed hur både klass och kön samspelar i den sociala reproduktionen och hur skolan kan fungera som en plats för att återskapa samhälleliga maktförhållanden och sociala skillnader. Willis visar således på hur den motkultur som gänget skapar bidrar till att reproducera klassförhållanden samtidigt som den rymmer en kritik av dessa klassmässiga förhållanden och den ojämlikhet som präglar utbildning och elevers möjligheter (Trondman & Lund, 2018, s. 438).

Willis har mött kritik för avsaknaden av flickornas perspektiv i sin studie och tendenser till att romantisera pojkarnas motstånd i skolan, men beskrivningen av antipluggkulturen har trots allt stått relativt oemotsagd (Jonsson, 2014; McRobbie, 1980). Sedan Willis skrev sin bok har teorin om antipluggkulturen lösgjort sig från Willis och spridit sig som en mer generell förståelse av pojkars förhållande till skola och studier, utan att nödvändigtvis dela Willis intresse för och analys av klass. Istället har kön kommit att dominera mer som förklaring till skolprestationer utifrån en föreställning om att pojkar mer allmänt tar avstånd från skolan eftersom engagemang i studierna kodas som något feminint (Jonsson, 2015).

Antipluggkulturen efter Willis

Tesen om pojkars antipluggkultur har alltså kommit att handla allt mindre om klass och allt mer om betydelsen av kön i utbildningssammanhang. Föreställningar om antipluggkultur, även som mer generell förklaring till varför pojkarna presterar sämre än flickorna, gör gällande att det inte anses häftigt att plugga bland pojkar, och att verkligen satsa på skolan och prestera väl inte är förenligt med normativa föreställningar om maskulinitet eller vad det innebär att vara kille (Jonsson, 2014). Att positionera sig väl i kamratgruppen och att vara populär väger tyngre för pojkar än vad skolarbetet och betygen gör enligt denna uppfattning, och att engagera sig i det senare är inte fullt socialt accepterat i kamratgruppen. Senare studier av pojkars förhållande till skola har emellertid nyanserat bilden något och pekat ut vad som kan beskrivas som en medelväg för pojkar där de kan balansera studierna med positionen som kille genom att inta ett engagerat men avslappnat förhållande till studierna. Dessa studier har visat att pojkar är måna om att få bra betyg och prestera i skolan, men att det samtidigt är viktigt att det framstår som att de gör det utan större ansträngning (Frosh m.fl., 2002; Nyström, 2012).

Både pojkar och flickor behöver balansera mellan skolprestationer och kompisar, men balansen däremellan kan se olika ut. Att som flicka prestera bra och anstränga sig för att göra så, framstår som accepterat och uppskattat, för att inte säga förväntat, och mer i linje med föreställningar om femininitet och positionen som flicka i skolan (Holm & Öhrn, 2014). I de fall pojkar presterar väl i sin tur bör det alltså framstå som att de inte pluggar och att deras studieresultat snarare är ett utslag av deras inneboende förmåga, begåvning och smarthet. Att som kille vara populär i skolan och samtidigt satsa på studierna och plugga hårt ter sig bitvis som två oförenliga positioner.

Beskrivningen av pojkars relation till skola och studier som kännetecknad av framgång utan ansträngning har utvecklat förståelsen av relationen mellan kön och skolprestationer, och har bland annat lyfts fram i ett antal svenska offentliga utredningar (se t.ex. DEJA, 2010; Kimmel, 2010). Men som Jonsson (2014) påpekar ifrågasätts sällan själva existensen av en antipluggkultur bland pojkar utan den tas ofta som en förklaring till deras bristande skolprestationer. Här finns det utrymme att nyansera diskussionerna och öppna upp för andra analyser av antipluggkultur och pojkars relation till skola och studier.

Diskussionerna om pojkars inställning till studier kan i sig också förstärka uppfattningar om skillnader mellan könen och därigenom bidra till att

upprätthålla dessa (Nyström, 2012). Det finns exempelvis tendenser till att flickor skuldbeläggs för pojkars försämrade resultat och vissa hävdar att skolan inte är tillräckligt tilltalande för pojkar (Francis, 1999). Fokus på kön i relation till skolresultat och inställning till studier kan även bidra till att andra aspekter med betydelse för elevers skolgång hamnar i skymundan, inte minst frågor om klass och social bakgrund. Föreställningar om pojkars antipluggkultur har också fått kritik (Archer & Francis, 2007) för vad som kan betraktas som en tendens att patologisera elever med utländsk bakgrund eller från socioekonomiskt svagare hem, vilka generellt sett är de grupper av elever som presterar sämst, genom att hävda att de inte vill lära sig eller plugga. Men att på detta vis förklara elevers studieresultat genom att hänvisa till deras förmodade brist på engagemang eller förmåga, innebär att fokus förskjuts från ojämlikheter i samhället såväl som inom utbildningssystemet, över till den enskilda individen (Archer & Francis, 2007). Att förklara (vissa) pojkars prestationer med att det handlar om ”stökiga killar” eller ”problemelever” kan på liknande vis ses som ett angrepp på enskilda elever och bidrar till en individualisering av ett betydligt större fenomen (Francis, 1999). Problemet görs till en fråga om individens inställning till skolan snarare än de strukturella förutsättningar och omständigheter som bidrar till att forma elevers relation till och position i utbildningssystemet.

Enskilda elevers skolresultat handlar emellertid mer om klass och föräldrarnas utbildningsnivå än vad det handlar om kön (se t.ex. Gustafsson & Yang Hansen, 2017). Ett mer ensidigt fokus på pojkars bristande studieresultat kan således riskera att förbise andra aspekter med betydelse för elevers förutsättningar, förhållningssätt till studier och skolframgång (Nyström, 2012). Christine Griffin (2000) beskriver hur debatten om pojkars underprestationer inte tar hänsyn till frågor om ”ras” eller klass, utan i själva verket skymmer betydelsen av dessa genom att uppehålla sig vid kategorin kön. Därmed inte sagt att kön är utan betydelse, men en analys av pojkar och flickor i skolan behöver kompletteras med en analys av andra kategorier och dess relevans. Klass, kön, plats och utbildningsbakgrund, är några av de aspekter som tillsammans bidrar till elevers skilda förutsättningar, och hur dessa aspekter relaterar till varandra har också betydelse. Pojkars prestationer, såväl som flickors, bör därför förstås i relation till flera olika maktdimensioner som kan ha varierande betydelse för elevernas skolresultat. Med bakgrund i denna överskådliga diskussion av Willis, antipluggkulturen och elevers skolprestationer är det relevant att fråga sig om, och i så fall hur, denna beskrivning

kan bidra till att skapa större förståelse för skolan och eleverna i förorten. Eftersom detta kapitel behandlar antipluggkulturen och dess fokus på pojkar i skolan, innebär det också att en större del av analysen ägnas åt de manliga eleverna. Men de resonemang som förs säger också något mer generellt om elevernas förhållningssätt till skolan. Hur ser det då ut på Björkskolan, och hur talar eleverna själva om plugg och skolprestationer?

En antipluggkultur, eller?

I linje med studieresultatet och andelen gymnasiebehöriga elever skulle det kunna vara lätt att göra antaganden om eleverna, och inte minst pojkarna, på Björkskolan och deras inställning till skola och studier. En förklaring skulle kunna se ut såhär: ”de är inte intresserade, engagerade eller motiverade och det är något som visar sig i betygen”. Det skulle vara en hållning som ligger i linje med delar av resonemangen jag nyss nämnt. En annan förklaring skulle kunna vara att de uppvisar ett motstånd mot skola och utbildning, att de inte bryr sig om vare sig lektionerna eller lärarna, och att denna antipluggkultur bidrar till deras betyg och att begränsa deras framtidsmöjligheter.

Innan jag besökte Björkskolan för första gången förväntade jag mig också att eleverna, och framför allt pojkarna, i Björkskolan kanske skulle ge uttryck för vad som skulle kunna tolkas som någon form av antipluggkultur. Att de kanske skulle vara ointresserade av undervisningen i klassrummet eller att de inte skulle bry sig om betygen. Till viss del var jag alltså själv bärare av dessa föreställningar om Björkskolan och dess elever som del av de berättelser som omger skolor och elever i förorten. Jonsson (2015) påpekar hur förortskillen har blivit en ny synonym för pojken som anses ”värst i klassen”, där förortskillen blir bärare av stök, bråk och dåliga skolresultat. En typisk antipluggkille. Enligt berättelserna om pojkars antipluggkultur skulle man alltså kunna anta att en stor del av de manliga eleverna på skolan inte var intresserade av skolan eller studier. Men det kan finnas anledning att ifrågasätta och nyansera bilden något. Utifrån talet om pojkars underprestationer och antipluggkultur kommer jag i det följande därför mestadels uppehålla mig vid de manliga elevernas förhållningssätt till skola och plugg.

Ett tema som har diskuterats tidigare handlar om arbetsklimatet i klassrummen och den brist på studiero som ibland påtalas av lärare eller elever. Det ska tilläggas att det inte enbart är killarna i skolan som går i opposition mot lärare, även tjejerna kan ge svar på tal till lärare eller agera oppositionellt under

lektionerna (jfr Jackson, 2006). Men killarna är generellt något mer expressiva och högljudda i sina uttryck, de tar så att säga lite mer plats och blir oftare föremål för lärares tillrättavisningar eller uppfordrande kommentarer. Frågan är emellertid hur vi kan förstå dessa uttryck av ointresse inför eller opposition mot undervisningen eller lärare som kan visa sig.

Ett exempel sker en förmiddag då eleverna i 8B har engelsklektion med läraren Hanna. En kort stund in i lektionen går Lawin, Amin, Yosef och Ali och sätter i grupprummet som ligger vägg i vägg med klassrummet för att arbeta, och jag följer med dem. Där finns några bänkar och stolar uppställda vid fönstret, en whiteboard-tavla, men i övrigt är rummet tomt. De slår sig ned på var sin stol, förutom Ali som hoppar upp och sätter sig på en av bänkarna. Men istället för att ägna sig åt sina engelskatexter sitter de och pratar, efterhand blir samtalen allt mer högljudda och Hanna kommer in och ber dem vara tystare och ägna sig åt sina uppgifter. Hennes uppmaning hörsammas emellertid inte. När de börjar slå och ”spela” på bänkarna rycker Hanna upp dörren, för andra gången, och säger åt dem att vara tysta. Först överröstar Ali henne, men när Amin ber honom lugna sig, kan Hanna fortsätta.

Hanna: Mitt mål är att ni ska få så bra betyg som möjligt när ni går ut nian. Om ni fortsätter så här har jag svårt att se att ni får bättre betyg i nian.

Lawin: Det går inte att läsa här. När man är med sina kompisar vill man inte läsa, man vill prata istället. Jag läser hemma.

Hanna: Då är det ert val. Ni missar denna tiden.

Amin: Jag lovar, jag läser hemma!

Det sista skriker Amin först en och sedan två gånger när han inte får någon större reaktion från Hanna den första gången. Det hela slutar med att Hanna ber dem att ta tio minuters rast, vilket eleverna högljutt protesterar mot då de hellre vill vara kvar, men till slut går de alla ut i korridoren och Lawin stänger dörren efter sig med en smäll. Episoden ovan skulle kunna tolkas som ett uttryck för den form av antipluggkultur som Willis (1977) och många i hans efterföljd har talat om när det kommer till pojkars inställning till skola och utbildning. Men elevernas reaktion säger oss något annat. Lawin och Amin vänder sig inte mot skolan eller lärandet i sig då de tydligt fastslår att de läser hemma och inte vill ta rast. De vill inte bli ivägskickade ut i korridoren utan vara kvar i rummet och delta i lektionen om än på något egna premisser. För

dem handlar skolan inte enbart om plugg, i alla fall denna gång, utan det är en plats för att umgås och prata med sina kompisar.

I exemplet ovan trumfar den sociala dimensionen av skolan undervisningen, men det är inte ett avvisande av undervisning eller skola överlag vi bevittnar, snarare ett behov av en stunds skratt och lättnad i skolvardagen. Det är ett exempel på hur elever i Björkskolan stundtals försöker skapa sitt eget symboliska och reella utrymme, som Willis (1977/1983) också beskriver, men det sker inte inom ramarna för en kollektiv kultur som helt avvisar skolan. Det finns ingen antipluggkultur som visar på ett generellt och tydligt återkommande mönster av motstånd eller avståndstagande bland eleverna, de tydligt explicita uttrycken för opposition som jag beskriver ovan förekommer, men oftare kan det handla om att på andra mer subtila sätt skapa sig utrymme genom exempelvis småprat, skämt eller att surfa på mobilen under lektionstid.

Pojkar och plugg på Björkskolan

Parallellt med att elever skapar sitt eget utrymme vid sidan av undervisningen, är elevernas engagemang i skolan och studierna framträdande. Ett exempel på det är hur de talar om prov och att studera. En eftermiddag då skoldagen är slut för de flesta elever och det börjar eka tomt i korridorerna står jag och pratar med några killar i nian. De har nyss haft prov i matematik och nu står Ali, Mirac och Faysal vid sina skåp i korridoren och pratar betyg och hur många fel de tror att de hade på provet. Samtalet fortsätter och övergår till att de börjar prata mer generellt om vilka betyg de har i olika ämnen och jämför med varandra. Ali plockar fram sin mobil och går in på den internetbaserade plattformen som skolan använder sig av och letar fram sina omdömen. Han visar stolt upp ett från samhällskunskap, och säger att han gillar samhällsläraren Eva och att han har bra betyg i hennes ämnen. ”Kommer du på träningen ikväll”, Alis fråga riktar sig till Mirac, de spelar båda i den lokala fotbollsklubben. ”Får se. Jag ska hem och plugga nu”, svarar han. ”Ska du plugga nu”, säger Ali, med vad jag uppfattar som en lite retsam ton och ett leende. ”Jag pluggar alltid”, svara Mirac med ett lättsamt skratt som besvaras av Ali. ”Han har inget liv”, flikar Faysal in och ler han också.

För Ali, Mirac och Faysal är resultat på prov och betyg inte något oviktigt eller en bisak i skolans vardag. Tvärtom framstår det i meningsutbytet ovan, och i många andra sammanhang under min tid i skolan, som att vad de presterar på prov och vad de får för betyg i olika ämnen är en källa till jämförelser,

diskussioner, stolthet och status. Studieframgång associeras i dessa sammanhang inte med något feminint eller något som enbart förknippas med positionen som flicka i skolan, utan det är accepterat att som pojke bry sig om betygen och skriva bra på proven. Denna hållning som Ali, Mirac och Faysal demonstrerar går på tvärs med den om att pojkars konstruktion av maskulinitet i skolan inte är förenligt med studieframgång (se t.ex. Francis, 1999). Alis sätt att visa upp sina omdömen och deklarerera att han gillar en av lärarna verkar inte äventyra hans position eller status i skolan, tvärtom visar han upp det som något att beundra.

När Ali ifrågasätter att Mirac ska plugga istället för att följa med på eftermiddagens fotbollsträning uppfattar jag att han gör det med en viss retsam skämtsamhet. Att Mirac väljer att sitta hemma och plugga framför att gå till fotbollsträningen skulle kunna uppfattas som att han inte gör det normativt förväntade av en kille i hans ålder. Sport, fotboll och fysisk träning kan ses som traditionellt maskulint kodade aktiviteter, genom att delta i fotbollsträningen görs och formas också positionen som kille eller man (Butler, 1993/2011). När Mirac avfärdar det till förmån för skolarbete skulle det kunna uppfattas som en hållning som försvagar hans position som kille i skolan och kamratgruppen. Fastän de skojar om det, finns det inget i samtalen mellan Mirac, Ali och Faysal som pekar på att så skulle vara fallet.

Elever behöver överlag balansera mellan skolarbete och kompisar, det gäller att prestera bra men inte för bra eller för dåligt, och pojkar tenderar traditionellt att värdera kamratgruppen högre än studier (Holm & Öhrn, 2014). I samtalet mellan killarna i korridoren ovan finns det emellertid ingen uppenbar konflikt mellan Miracs studiemotivation eller hans ansträngning för att göra bra ifrån sig i skolan å ena sidan och tillhörighet till kamratgruppen å andra sidan. Att Mirac efter en lång skoldag och ett avklarat matematikprov ska hem och slå upp skolböckerna visar på hur angelägen han är om studierna och betygen, inför såväl sina vänner som inför mig, och att han är öppen med de ansträngningar och den tid som det kräver av honom. När Mirac talar om sig själv som en som "alltid pluggar" och Faysal beskriver hans avsaknad av liv, sker det på ett skämtsamt men inte elakt vis. Alla tre är engagerade i studierna, de satsar på skolan och pluggar inför proven och för betygen. Denna dedikation med vilken de förhåller sig till skolan och lärandet är också något de kan skoja om. Kanske för att ta udden av sitt engagemang och den tid de lägger ned på skolarbete, som Mirac gör, men kanske också för att de är uppriktiga i sitt engagemang och att det inte är något de känner att de behöver dölja.

Utbildning – en nyckel till framtiden

I samtal med elever om relationen mellan pojkar och studier och hur de uppfattar pojkar som är engagerade i skolan bekräftas bilden ovan, bland annat i citatet nedan från Rasheed i årskurs nio.

Jonas: Men det är inte så att nån säger att man ska plugga eller så att man tycker det är töntigt eller fänigt?

Rasheed: Nä, nä, det är inte så. Det är nyckeln till din framtid.

Beskrivningen av utbildning som en framtida nyckel signalerar att Rasheed ser grundskolan som en möjlighet att läsa vidare och meritera sig. I slutet av högstadiet vacklar Rasheed mellan viss uppgivenhet och hoppfullhet inför slutbetygen då han riskerar att inte bli behörig till gymnasiet, men hans uppfattning om utbildningens betydelse verkar tydlig. Han är också en av dem som skulle kunna positioneras som en ”stökig kille”, skolkar från en del lektioner, kommer inte överens med alla lärare och opponerar sig mot vissa. Samtidigt är han dedikerad vissa ämnen och lärare, och han vänder sig inte emot skola och utbildning per se. Han kan därmed inte betraktas som en typisk antiplugg-kille.

När jag frågar Zeina, i samma klass som Rasheed, om hur hon uppfattar relationen mellan positionen som kille i skolan och studier framstår det först som att hon tycker att frågan är något underlig.

Jonas: På vissa skolor kanske det är så att om man är kille så är det inte tufft eller häftigt och populärt om man pluggar eller satsar på skolan?

Zeina: Jaha! Jag tror jag såg det på nån film nångång. "Ja, det är inte populärt att plugga" (med "fänig" röst). Nej, men... Asså, typ killarna i min klass är mycket smartare än vad jag är. Typ, asså...

I båda citaten ovan är det som om mina frågor faller lite platt. Citaten visar också på hur jag själv blir något av en förmedlare av den stereotyp som jag vill problematisera och deras svar kan läsas som ett sätt att försvara sig mot den bilden. Men de svarar samtidigt så avvärjande att det verkar som att mina frågor framstår som något konstiga och omotiverade i deras ögon. Som om jag efterfrågar en filmkliché. Studieframgång och att anstränga sig i skolan associeras inte med något feminint eller med positionen som flicka bland dessa elever. Eventuellt skulle Zeinas uttalande om att killarna är smartare kunna läsas i linje med bilden av killar som presterar väl i skolan utan ansträngning

(Nyström, 2012). Samtidigt inleder Zeina med att skoja om den stereotypa bilden av att det inte är ”populärt att plugga” som kille, vilket tvärtom indikerar att hon inte känner igen sig i den beskrivningen och att hennes manliga klasskamrater också pluggar. Kanske är det snarare så att hennes beskrivning av killarna görs i förhållande till den dominerande berättelsen om pojkar och flickors prestationer, och att Zeina är medveten om att hennes beskrivning inte följer de gängse normerna om elevernas prestationer i skolan, eller att hon själv inte svarar upp emot positionen som den duktiga och flitiga flickan (Öhrn & Holm, 2014).

Emina, som också går i årskurs nio, har sin egen förklaring till sina manliga klasskamraters relation till skola och utbildning.

Det är lite skillnad mellan typ en svensk familj eller en sån muslimsk familj, för att här alla föräldrar tycker deras barn ska vara dom bästa, dom ska plugga ihjäl sig och så. Det är också så med killar, visst asså man tror att killar pluggar inte lika mycket som tjejer och så, men dom gör det. Jag tror det är bara för att föräldrarna säger att "jamen du ska ha bra betyg" och så, och dom, dom växer med sin tanke, "ja men jag måste vara den bästa" och så. Jag tror det är så, men jag vet inte. Eller så är det bara att dom tänker på sin framtid.

I förbifarten nämner Emina föreställningen om att killar inte pluggar, men menar att det är ett antagande som inte stämmer in på eleverna på Björkskolan. Enligt henne är det lika vanligt att killarna pluggar och satsar på skolan som det är att tjejerna gör det, och i sin förklaring till det gör hon skillnad på en ”svensk” och en muslimsk familj, men jag uppfattar inte det som att hon är av åsikten att en muslimsk familj inte kan vara ”svensk” eller att religionen i sig har en avgörande betydelse för elevernas inställning. Snarare är det ett sätt att tala om platsens betydelse när hon hänvisar till hur det är här i Ängdalen. Hon beskriver en kultur bland familjer i området som premierar skola och uppmuntrar barnen till att sträva efter goda betyg. I hennes beskrivning finns inga spår av den arbetarkultur och det motstånd som Willis (1977/1983) nämner och som gjorde att killarna i hans studie vände sig emot skolans teoretiska kunskap och strävan efter de kvalifikationer som krävdes för vidare utbildning. Den misstro mot skolan och utbildningssystemet som Willis skildrade visar sig inte här.

Som jag beskrev i förra kapitlet talar eleverna också om att de vill ha bra betyg och har tydliga idéer om vad de vill jobba med, men att denna vilja och önskan inte alltid visar sig i godkända betyg. Elevernas förutsättningar möjliggör inte de eftersträvansvärda betygen för alla elever, men kanske är det just uppväxten i ett socioekonomiskt utsatt områden som bidrar till att föräldrarna

uppmuntrar sina barn att plugga och att även killarna hörsammar denna uppmaning om studier och dess betydelse. Memo i årskurs nio beskriver hur hans pappa jobbar som pizzabagare och hans mamma som undersköterska, men att det inte är några jobb som varken han eller hans föräldrar vill att han ska ta över.

Jonas: Men dina föräldrar, vad säger dom om skolan, är dom...

Memo: Dom vill att jag ska få ett bra jobb. Dom säger, bli inte typ pizzabagare eller någonting sånt för det är inte bra. Men då för tiden, förut så var det lite brist på pengar och så.

Jonas: Hemma?

Memo: Ja. Förut, innan jag hade fötts. Då så min pappa han kunde inte gå i skolan så länge, det är därför. Så han säger nu du måste, vi har pengar, nu du måste gå i skolan, du måste tänka på din framtid och sånt.

I Memos hem framstår det som att skola och en utbildning betraktas som en möjlighet till ett annat liv bortom de yrken föräldrarna själva jobbar inom. Widigson (2013, s. 177f) beskriver i likhet med det, hur de elever han intervjuat uppmuntras till studier och vidare utbildning av sina föräldrar som betraktar det som en möjlighet de själva inte fått och som ett alternativ till de slitsamma jobb de erfarit. Eller så är det som Emina säger, att eleverna själva tänker på sin framtid och att utbildning ses som en möjlighet att ta sig fram i tillvaron. Erfarenheterna av att som ung kille eller tjej växa upp i förorten, utan det sociala kapital och kontaktnät som kan hjälpa en till jobb och med vetskap om hur arbetsmarknaden missgynnar folk från deras områden, kan framkalla förståelse för att utbildning är viktigt.

Att vara engagerad och visa det

Elevernas engagemang i skolan visar sig även på lektionerna. Ibland kan lektionerna kännetecknas av bristande studiero och lärare får stundtals ägna tid åt att få med alla elever i undervisningen. Men jag noterar i likhet med svaren från Rasheed och Zeina även hur många elever är engagerade och gärna deltar i diskussioner eller ställer frågor.

Ett exempel på det visar sig när eleverna i 9B har sin sista lektion i SO för höstterminen. Lektionen närmar sig sitt slut då läraren Eva låter Aftonbladets hemsida lysa upp tavlan längst fram i klassrummet. ”I går var det två stora grejer.

Vad då?” frågar hon och riktar sig till klassen. ”Mandelas begravning”, svarar Rasheed snabbt från platsen bakom mig. Det är uppenbart ett ämne som intresserar eleverna och många av dem är nu engagerade och räcker upp händerna eller svarar rakt ut. Från vilket land kom han, undrar Eva. ”Sydafrika”, svarar Elias, Rasheed och Ali samstämmigt. De är så snabba i sina repliker att Eva ber dem att vänta lite så att andra hinner svara också. Samtalet i klassrummet fortsätter emellertid med samma tempo. ”Han kämpade utan våld”, säger Nasir. ”Fel”, utbrister Rasheed, ”med våld också”. ”Han ville att svarta skulle ha samma rättigheter”, förklarar Salam när Eva ger henne ordet. ”All makt åt folket”, utbrister Yahye då, ler och tittar snett bakåt mot Rasheeds plats som möter hans blick med en svag men bekräftande nick. ”Vem hade Mandela som förebild”, frågar Eva. ”Zlatan”, kommer det snabbt från Ali, och hans leende understryker det skämtsamma i svaret. ”Mahatma Gandhi”, säger Yahye i nästa stund. Engagemanget och de snabba replikerna fortsätter. ”Jonas, skriv att klassen kan allt om Mandela”, instruerar Ali mig, och jag antecknar i mitt spiralblock.

Att likt eleverna denna SO-lektion räcka upp handen och delta i diskussioner i klassrummet kan ses som ett tecken på deras engagemang och studiemotivation. Innan lektionen avslutas hinner de tala om Nobelfesten också, som var den andra nyheten, men utan att det ger upphov till samma diskussion. Tematiken kring Mandela möts av engagemang från eleverna och det framstår som ett ämne de kan relatera till. Den frihetskamp som Mandela är förknippad med och situationen i Sydafrika under apartheid, kan inte jämföras med dagens Sverige, men de ojämlika livsvillkor som kännetecknar staden och den urbana segregationen gör att det för unga i förorten är möjligt att identifiera sig med den kamp han företrädde. Slagordet ”all makt åt folket”, eller engelskans ”all power to the people”, förknippas med Svarta Pantrarna och deras kamp för svartas rättigheter i USA. I Göteborg ungefär 50 år senare har organisationen Pantrarna för upprustning av förorten plockat upp uttrycket i olika sammanhang. Yahyes utrop om ”all makt åt folket!” kan därför ses som en referens till den Göteborgsbaserade ungdomsorganisationen som engagerat sig i frågor om förorten och dess unga (Sernhede m.fl., 2019). Det skapas en slags intertextualitet där Mandela, Svarta Pantrarna och en lokal ungdomsrörelse förs samman och aktualiseras under lektionen. Kanske framstår det för Yahye som något kul att yttra i sammanhanget, men det är också troligt att det är en medveten och delad referens, vilket nickens mot Rasheed antyder, och något han kan identifiera sig med. Yahyes användande av uttrycket kan därför

betraktas som ett sätt att relatera till den sociala mobilisering och ungdomsrörelse som vuxit fram i flera förorter under de senaste tio åren ungefär och som strävat efter att uppmärksamma och förändra livsvillkoren för de som växer upp i dessa områden. Diskussionen om Mandela väcker därigenom både frågor om hans liv och gärning samt vad det innebär att vara ung i Ängdalen.

Elevernas delaktighet under lektionen är påtaglig. Det omvända handlandet, att inte räcka upp handen eller delta i diskussioner under lektioner, hade tvärtemot kunnat tolkas som uttryck för bristande motivation eller tyst motstånd, men det ser vi inte prov på här. Nyström (2012, s. 225) visar i sin tur hur tystnad i klassrummet också kan betraktas som en slags försvarsstrategi, att inte uttala sig eller svara på frågor under lektionerna kan för vissa elever handla om en rädsla för att svara fel och därmed göra bort sig inför klassen och framstå som dum. För de högpresterande manliga eleverna i Nyströms studie var det viktigt att uppnå goda studieresultat, men det skulle ske utan att framstå som alltför angelägna eller engagerade i skolarbetet. Eleverna, inte minst killarna, i 9B framstår emellertid som just engagerade. Där i klassrummet noterar jag inte den typ av tysta motstånd mot lärarens initiativ till diskussion, inte heller framstår eleverna som ängsliga över att svara fel. Snarare ter sig samtalsklimatet på lektionen som öppet och högt i tak. Den bitvis skämtsamma tonen tolkar jag inte heller som uttryck för motstånd, likt Willis (1977) när han beskriver hur skämtet gör det möjligt för pojkarna i hans studie att distansera sig från skolan och lärarna, utan de bidrar snarare till att främja relationerna i klassrummet både elever emellan och mellan elever och lärare (jfr Lund, 2015).

Att bli betraktad som den ”stökiga killen”

Rasheed är en av de elever som är engagerad i frågorna om Mandela. Han är också en av många som kämpar med betygen och mot slutet av nian riskerar han att få underkänt i flera ämnen. I SO har han emellertid godkända betyg, och Eva har en viktig roll i det. ”Det går bättre bara för att läraren vill lära dig, förstår du mig. När det är både roligt och lärorikt, ah, vad ska man säga, då är det skitkul. Som Eva, Eva gör sånt?”. Denna beskrivning av lärarnas potentiellt avgörande betydelse lyftes också fram av flera elever i förra kapitlet, men Rasheed beskriver även det motsatta förhållandet. I de ämnen där han har riskerat att få eller har fått F har relationen till lärarna varit generellt sämre och istället för att väcka hans engagemang, beskriver han hur vissa lärare har bidragit

till att han har tappat motivationen helt och hållet. Efter både prov och omprov i matematik upplevde Rasheed att han inte fick något stöd i vad han behövde repetera och lära sig för att klara proven och slutbetyget. ”Det känns som att dom inte vill att jag ska lyckas”, förklarar han. I början av nian hade han en annan inställning till skolan, då kände han sig både motiverad och intresserad.

Rasheed: Från början av året jag ville verkligen lära mig, tänkte jag ska plugga så, sen det var roligt dom första veckorna. Jag gick på alla ämnen, allt! Sen steg för steg, lärarna dom du vet, dom var också från åttan [...] så lärarna hade redan favoriter, förstår du mig. Så, jaa... Lärarna visste redan vilka som var bra, och vilka som så, som inte kan nåt. Så det är inte...

Jonas: Var tror du dom placerade dig då?

Rasheed: Längst bak. Längst bak, direkt. Så där... Fast lärarna dom, ingen förstår. För dom är inte i min situation, förstår du, dom är inte i mina skor.

Under hösten och vintern gick det sedan allt sämre i skolan för Rasheed och han tappade motivationen. Upplevelserna av att vissa lärare satte honom ”längst bak” i klassen hjälpte inte heller till, vilket kan jämföras med att bli positionerad som den stökiga och bråkiga ”invandrarkillen” eller den ”problematiska pojken” (Jonsson, 2007, Jonsson, 2015). Positionen som den stökiga killen får emellertid inte någon mening i relation till en gemensam kultur av opposition bland eleverna, en kultur som har förgreningar till en delad uppsättning av värderingar i föräldrakulturen utanför skolan, likt hos Willis. För Rasheed finns ingen kollektiv struktur eller alternativ identitet att falla tillbaka på och finna stöd i, här står han istället relativt ensam.

Madar som delar klass med Rasheed talar också om upplevelserna av att bli positionerad som en av de stökiga. Innan han började nian på Björkskolan gick han på en annan skola. Han beskriver hur han inte brydde sig lika mycket om skolan då och var en av de mer bråkiga eleverna. Han nämner de svårigheter det har inneburit för honom och förklarar att ”i fall läraren får en dålig bild av dig, den sitter oftast kvar länge”. Madar beskriver att det kan skapas en destruktiv dynamik i relationen mellan elev och lärare.

Dom har fått en dålig bild av mig, så dom har visat en negativ sida mot mig, vilket leder till att jag blir ännu mer aggressiv. Och det bara fortsätter varje lektion. Det som är problem. I fall jag har gjort något dåligt ska du säga det till mig, inte fortsätta vara negativ. För det är så dom här (läs: eleverna) tänker också, i fall han är negativ mot mig, jag är negativ tillbaka. Så det bara fortsätter tills det leder till en, vad ska jag säga, fejd. Det är en mot en. Vilket

ingen av dem tjänar på. Eller eleven förlorar mest, men läraren får sina pengar. [...] Men han får ingen utbildning, det är det som är synd.

Efter att Madar började på Björkskolan har hans relation till lärarna blivit bättre och hans betyg likaså, men han beskriver att hans relation till skolan nog hade sett annorlunda ut om hans studieambitioner inte hade infriats.

Jonas: Om du inte fixat dina betyg, vad hade du känt då nu?

Madar: Jag hade känt hopplöst, jag hade känt, asså det skulle inte finnas någon mening med att gå i skolan för man blir arg. Man har kommit hit för att kämpa, sen det gick inte, man känner sig dum, att du inte har den kapaciteten. I fall jag inte hade lyckats med mina betyg, jag tror jag hade varit en av dom stökiga igen. För det känns meningslöst.

Madar beskriver hur upplevelser av att misslyckas med betygen kan vara förknippat med känslor av skam, och hur hans framgångar i skolan också har stärkt hans självkänsla och gjort undervisningen och skoltiden mer meningsfull. Vännerna och gemenskapen i skolan är något Madar talar väl om, men det som också skänker betydelse till skolvardagen är lärandet och att erövra de eftersträvansvärda betygen. Det kan ställas i kontrast till de stereotypa bilderna av den stökiga förortsskolan som präglar förståelsen av skolor likt Björkskolan, en förståelse som bland annat hämtat näring i Willis (1977/1983) studie. Madar finner ingen mening i att vara oppositionell mot skolan, som gänget hos Willis gjorde. Den stökiga eleven är inte en position han vill bli förknippad med. Han är uppenbart mån om sin utbildning och sina betyg, tvärt emot berättelsen om antipluggkulturen.

Bland eleverna på Björkskolan finns inte en entydig opposition mot skolan, lärarna och lärandet. I klassrum och i elevernas beskrivningar visar sig inte den kollektiva antipluggkultur som Willis (1977/1983) skildrar. När Willis beskriver pojkarna i sin studie och deras relation till skolan och lärarna visar han på hur deras motstånd var rotat i en klasskultur, en kultur som bars upp av familj och föräldrar där de manuella jobben i fabrik och verkstäder förenade dem. Denna kollektiva gemenskap och kultur utanför skolan gav mening och näring till pojkarnas motstånd i skolan. Sernhede (2011) visar, med en parallell till Willis, att det motstånd han observerat i en förortsskola inte är grundat i en kollektiv identitet som finns representerad av föräldrarna och hemmet. Där finns ingen stark klassidentitet och känsla av autonomi i relation till skolan och samhället, utan snarare en upplevelse av att vara en ”andra klassens medborgare”. De

uttryck för opposition som eleverna i Björkskolan kan visa upp vilat inte heller på en gemensam uppsättning av värderingar och normer som går på tvärs med de som skolan representerar. På så vis kanske vi kan förstå Rasheed och de andra eleverna på Björkskolan. När de skolkar eller går emot lärarna bottnar det inte i en kultur, likt Willis beskrivning, av motstånd och avståndstagande från skola och utbildning per se.

När Rasheed i mitten av april får stöd av skolan för att klara betygen är grundskolan snart slut. Han beskriver hur han upplever att hjälpen kommer för sent och ifrågasätter varför han inte fick stöd tidigare ”när allt börja gå snett”, som han säger. Hos Rasheed väcks en frustration ur känslan av att vara missförstådd eller bli berövad det stöd i studierna han önskar. Skolan och studierna betraktas som en möjlighet, vilket visar sig i elevernas beskrivningar av utbildningens betydelse, men kan också bära på negativa erfarenheter av att bli betraktad som en stökig kille eller upplevelser av bristande betyg och självkänsla. Det finns en ambivalens i detta som kanske tydligast kommer till uttryckt hos Rasheed och i hans relation till skola och utbildning.

Under en hemkunskapslektion en fredag eftermiddag i slutet av höstterminen stoltserar Rasheed med 19.5 poäng av 20 på provet de just har fått tillbaka. Han och Amir börjar noggrant diskutera sina svar med varandra. Senare under lektionen antar Rasheed lärarens utmaning att baka det etiopiska brödet injera när de ska laga mat från sina ”hemländer” om ett par veckor. ”Jag ska göra det, då får jag bra betyg”, förklarar han för mig och Amir. Pojkars prestationer och positioner i Björkskolan är på det viset inte entydiga, Rasheed framstår som angelägen om sina studier och betyg i vissa fall samtidigt som han skolkar från andra lektioner och hamnar i konflikt med lärare. Han ger uttryck för olika elevpositioner, som både studiemotiverad och stökig kille, och där visar sig både en identifikation med utbildning och lärande, samt en kritik av den skola och de lärare som han uppfattar inte är engagerade eller förstår honom. Dessa skiftande positioneringar tyder på att de normer som omger olika maskulina elevpositioner är någorlunda rörliga och mer flytande än vad en del studier om utbildning och kön gör gällande (jfr Öhrn, 2014). För Rasheed och flera av de andra manliga eleverna på Björkskolan framstår det som att det där inte existerar någon motsättning mellan å ena sidan att plugga och sträva efter goda betyg, och å andra sidan positionen som kille i skolan. I nästa del ser vi hur elevernas relation till sitt område bidrar till deras förhållningssätt till skola och studier, vilket kan ytterligare fördjupa förståelsen för de elevpositioner vi sett hittills.

Skolan och avvisandet av ”gatan”

Att Björkskolan ligger i ett territoriellt stigmatiserat område blir på många sätt synligt i mitt material. Det kan vara i förhållande till hur eleverna kommenterar bilden av sin stadsdel eller skola och hur de försöker visa på alternativ till de dominerande berättelserna. Det är något som också speglar sig i elevernas förhållande till teman som kommer upp i undervisningen, exempelvis Yahyes uttalande om ”allt makt åt folket” och hur det knyter an till den sociala mobiliseringen som verkar för att upphäva stigmatiseringen och förbättra livsvillkoren i förorten.

I materialet går det även att läsa av de mer prekära livsvillkoren som kännetecknar platsen. Dels i form av en närvarande kriminalitet och skjutningar som i elevernas berättelser symboliseras i talet om ”torget” eller ”gatan”, och dels i förhållande till elevernas tal om de mer slitsamma jobb som deras föräldrar axlar. Om förra delen av kapitlet kretsade kring framför allt de manliga eleverna i skolan och deras förhållande till studierna utifrån talet om antipluggkulturen, rör vi oss nu utåt mot skolans och elevernas relation till omvärlden och sitt område och hur det i sin tur kan bidra till en förståelse av elevernas inställning till skola och studier.

Elevernas beskrivningar av Ängdalen är tudelat, de nämner gemenskapen, upplevelserna av att känna sig som hemma och att kunna vara sig själv. Samtidigt beskriver de ett område där segregationen, den territoriella stigmatiseringen och de sociala klyftorna gör sig påmind. Att det skedde ett flertal skottlossningar i stadsdelen under den tid jag gjorde mitt fältarbete på skolan framhävde på ett tydligt vis de sociala problem som finns i området och de ojämlika livsvillkor som präglar staden. Det accentuerade även dynamiken mellan skolan och området, mellan utbildning och torget, i elevernas berättelser. Det kommer bland annat till uttryck i Madars beskrivningar av sina kvarter.

Om man inte bor i Ängdalen man tänker det är ett slumområde som man helst vill undvika. Men annars, jag tycker, jag kan inte säga negativt om Ängdalen. Jag tänker positivt när jag hör Ängdalen. När jag kommer hit jag blir glad. Jag bor här, jag vaknar upp här, det är så, så det är skönt, det är bara skönt att bo här. Men asså man tänker på det negativa, det finns mycket negativt, asså man kan se när en droghandel är på gång, man säljer så, man ser när det händer fast man reagerar inte. Det är bara vana, bara vända blicken och kolla ett annat håll så. Sköt ditt, så sköter dom sitt.

Det finns en ambivalens i Madars tal om Ängdalen, där de positiva upplevelserna balanseras mot de mer negativt laddade erfarenheterna av de sociala problem som också finns i kvarteren. Han drar också en parallell till skolresultaten.

Madar: Egentligen, ska man kolla resultatmässigt, då ligger Björkskolan dåligt till. Men det är inte bara, man kan inte skylla på resultaten, för omgivningen du bor i, det är inte... Asså på kvällen det är inte lätt att studera, när alla andra är ute, eller du hör skottlossningar, sådana grejer, det är inte lätt i Ängdalen. Hade du bott i stan eller nån annanstans, ute vid Lerum eller nån annanstans, det hade varit lättare.

Jonas: Varför hade det varit lättare där?

Madar: Omgivningen är bättre där, och dom du går runt med kanske inte är kriminella, och dom tänker på skolan.

Madars tal om sitt område och de skillnader han beskriver i förhållande till andra stadsdelar visar på hur han, och hans klasskamrater i Björkskolan, måste förhålla sig till de utmaningar som boendesegregationen och de sociala klyftorna ställer. Han är uppenbart medveten om de sociala förutsättningar som det innebär att växa upp i Ängdalen och hur dessa skiljer sig från andra unga i innerstaden eller andra delar av staden.

Gatan och kriminaliteten skulle kunna stå för en lockelse och attraktionskraft för eleverna, ett alternativ till skolan och de krav som utbildningen ställer. Torbjörn Forkby och Susanne Liljeholm Hansson (2011) visar exempelvis hur de kriminella gängerna kan erbjuda identifikation för elever som kämpar med skolan och betygen, samt hur bråk och motstånd mot skolan och lärarna betraktas som en källa till respekt och status. Detta aktiva avståndstagande och opposition mot det som skolan och lärarna står för är som sagt inte framträdande bland eleverna på Björkskolan trots att skolan ligger i ett område med väl dokumenterad kriminalitet och där det förekommit flera skjutningar. I samtal med eleverna framkommer det även tydligt att gängerna och kriminaliteten symboliserat i talet om ”torget” eller ”gatan”, inte har någon dragningskraft på dem. Den i medierna ofta förekommande bilden av att unga i förorten med dåliga betyg blir attraherade av gängerna i den egna stadsdelen, stämmer inte in på eleverna på Björkskolan. Även om gängkriminaliteten är en realitet, framstår det som att gängerna inte har någon attraktionskraft för eleverna. Bilal ger uttryck för det när han beskriver hur han hängde med en äldre kille

som inte brydde sig om studierna men hur han sedan slutade skolka och själv började satsa på skolan.

Jonas: Vad var det som fick dig att sluta skolka då, att det vände där?

Bilal: Jag tänkte att, den där killen hade kanske 30 poäng när han gick ut från nian, 30 poäng det är ingenting. Så jag tänkte att jag vill inte vara pizzabagare eller jag vill inte typ så gå runt på gatan. Om man går runt på gatan man blir kriminell också, om du inte har jobb. Dom vi ser ute dom gör ingenting med sitt liv, men dom som man inte ser dom gör något med sitt liv. Så jag tänkte jag vill också göra något med mitt liv, jag vill... Jag gillar kemi, jag gillar matte fast, asså jag är bra på matte, fast jag tycker det är tråkigt. Så jag tänkte jag kan klara det, jag kan få bra jobb. Jag ville bli tandläkare då, du vet. Då tänkte jag, visst jag måste sluta skolka, sen sakta, sakta jag sluta. Sen jag träna på kemi, fick bra, bäst i klassen, sen Ahmed han [...] berömd mig jättemycket, du vet. [...] För han visste, asså han gilla mig fast jag skolka, han sa alltid till mig "varför gör du så?". [...] Och då jag tänkte det är sant, du vet. Jag tänkte jag måste satsa på skolan nu. Efter det jag har aldrig skolkat mer. Jag har aldrig skolkat tror jag, nej aldrig. Det är bara dåligt.

Läraren Ahmeds uppmuntran och de nyvunna framgångarna i skolan bidrog till Bilals beslutsamhet att satsa på skolan, som jag också beskrivit i tidigare kapitel. Men det som även framkommer är hur skolket och den avvisande hållningen till skolan inte var en källa till status eller självrespekt, tvärtom framställer Bilal "gatan" som en plats för de som inte gör något med sitt liv. De kan sägas utgöra de misslyckade karaktärerna i hans berättelse. Skottlossning, "torget" och kriminaliteten är närvarande i Bilals och Madars beskrivningar av sin tillvaro, men där finns inga stereotypa och skimrande berättelser om snabba pengar och skinande bilar, tvärtom framstår det som en spegling av ett möjligt men oönskat liv. "Gatans" symboliska och reella närvaro i deras tillvaro vänds istället till en drivkraft och sporre att satsa på skolan.

Önskan om ett jobb och en annan framtid

Amina som går i nian beskriver att hon och hennes kompisar har sett vad en utebliven skolgång med dåliga betyg kan bidra till, vilket har spelat in i deras eget förhållningsätt till skolan. När hon talar om sina klasskamrater säger hon att:

...dom kämpar nu, dom vill jobba, dom har sett dom som inte tar skolan på allvar, hur dom är nu. Dom är ute på gatan och sånt. Dom vill inte bli det, dom vill kämpa och få jobb, och sånt.

Betoningen av skolan som ett led till en framtida anställning och ett bra jobb återkommer hos eleverna. Om ”gatan” verkar avskräckande och blir en drivkraft till att prioritera skolan bidrar även framtidsutsikterna på arbetsmarknaden till elevernas förhållningssätt till skola och studier. Att bli pizzabagare är exempelvis inget som Bilal önskar sig, men att han nämner just det yrket säger oss samtidigt något om hans referensramar och vilka jobb som är möjliga att föreställa sig. Därmed avslöjar det något om de socioekonomiska omständigheter som eleverna på Björkskolan har att förhålla sig till och hur frågan om klass aktualiseras i relation till den marginalisering och de prekära arbets- och livsomständigheter som präglar tillvaron för många i Ängdalen.

Ett annat exempel på det, och på de goda relationerna mellan elever och lärare, får vi då eleverna i 9B har svensklektion med Eva. Lektionen har just börjat då Yannick utbrister att Eva fyllde år i går. ”Grattis Eva”, ropar flera av eleverna. Plötsligt stämmer de upp i sång. ”Ja må hon leva, ja må hon leva...”, ekar det i klassrummet och alla elever är med och sjunger. Eva brister ut i ett stort leende där hon står framför klassen. ”Hurra, hurra, hurra!”, avslutar de. Eva ler och tackar glatt innan hon återgår till att berätta vad de ska göra i dag. När eleverna har börjat arbeta går jag och sätter mig på den lediga stolen bredvid Hamid, framför Sahar och Zara. ”Varför blev det Björkskolan som du valde”, undrar Sahar oväntat. Jag beskriver att jag skrev till några skolor och att de var positiva här. Tidigare har många elever inte fått betyg så att de kan gå gymnasiet, så jag ville försöka förstå det, förklarar jag. ”Förstår du det nu då?”. Zara har en något stram min när hon ställer frågan. ”Ja, lite bättre”, svarar jag. ”Men samtidigt ser jag nu”, fortsätter jag, ”att det är många som är väldigt motiverade och vill få bra betyg”. ”Ja, tack”, säger Zara med ett leende, synbart nöjd med den beskrivningen som hon verkar känna sig träffad av. ”Det är så, för många ser de äldre i stadsdelen som inte har nånting”, förklarar Zara. ”Jag tror att skottlossningarna har påverkat många”, säger Sahar. ”Det är inte dom med utbildning, som hänger där ute”. Zara börjar prata om familjens betydelse. ”Man har ju sett att dom har gått igenom mycket”, beskriver hon. ”Vill man göra dem stolta då?”, frågar jag. ”Ja, eller man vill inte behöva gå igenom det själv”, fortsätter hon. ”Det är många föräldrar som inte har utbildning heller”, säger Sahar, ”och man vill inte ha det som dom”. ”Hur då”, undrar jag. ”För att inte göra någon ledsen. Ta min pappa som exempel. Han jobbar från nio till tio varje dag! Det är inge bra. Så vill man inte ha det”.

I fältanteckningarna ovan ser vi inledningsvis ett uttryck för de närmast tillgivna och öppenhjärtiga relationer som kan existera mellan elever och lärare

på skolan. Ett tydligt exempel på elevernas uppskattning av Eva, och långt ifrån det motstånd mot lärare och skola som teorin om antipluggkulturen gör gällande. Återigen ser vi också exempel på den betydelse som eleverna tillskriver skottlossningarna som skett, men de talar än mer om de vars tillvaro kännetecknas av svåra arbetsförhållanden eller en total avsaknad av jobb, utbildning och möjligheter. De som enligt Zara ”inte har nånting”. Sahar beskriver sin egen fars krävande jobb som ett exempel på hur arbetslivet kan te sig om man kommer från Ängdalen och saknar utbildning. I förhållande till dessa berättelser bär skolan på möjligheter om en annan tillvaro som inte medför samma uteblivna eller prekära arbetsförhållanden. För Sahar och Zara framstår arbetssituationen för deras föräldrar och andra vuxna i området som ett bränsle för den egna motivationen att plugga och prioritera skolan. De vill staka ut nya spår för sig själva.

Att inte bry sig om skolan nu kommer man ångra senare, påpekar flera elever, och något som kan innebära emotionella och materiella omkostnader längre fram i livet. I samtal med Yahye och Elias i årskurs nio börjar vi diskutera studier och framtid i relation till de elever som inte ägnar sig åt skolan utan snarast betraktar den som ett ställe för att ha kul.

Yahye: I fall det går dåligt, man ångrar sig.

Elias: Dom har det roligt nu, men senare dom kommer inte ha det lika roligt.

Yahye: Precis.

Elias: Då det blir såna, hårda jobb, ingen utbildning alls, lite lön.

Jag: Har ni sett andra som har ånkrat sig?

Elias: Ja, absolut. Men dom som verkligen erkänner att dom ånkrat sig, det är inte dom här. Dom är typ, dom kanske är vuxna, dom kanske har barn och sånt, det är dom som talar om att dom ånkrar sig. Typ 30-åringar så. Det är dom som talar om det.

Jag: Som sliter på något dåligt betalt jobb

Elias: Exakt, och dom här, dom ånkrar sig kanske inte förrän 30 kanske, dom som chillar här, dom har inte ånkrat sig än, tror jag. Den tiden kommer.

Ytterligare ett exempel ger Mirac när vi talar om utbildningens betydelse. För honom är det vad som krävs för att du ska:

Klara dig i livet. Komma långt. Många utbildade, asså jag har sett många här ute på gatan, de säger "satsa mycket på skolan", "jag har ångrat mig", och sånt. [...] Det är därför det är viktigt, så man blir något sen.

Elias, Yahye och Mirac talar alla uttryckligen om skolan i ett långt perspektiv, hur studierna här och nu bär på element av en möjlig framtid. Att satsa på skolan och se till att få goda betyg innebär möjligheter att komma in på den gymnasieutbildning de önskar, och i förlängningen även få ett jobb som är intressant och välbetalt. Skolan blir en arena där de kan skaffa sig kunskap och i förlängningen kvalifikationer för att ta sig fram i utbildningssystemet och på arbetsmarknaden. De beskriver med andra ord hur de teoretiska kunskaper som skolan ger dem, kan erbjuda tillgång till kvalifikationer som krävs för att avancera på den sociala stegen, tvärtom den beskrivning av gänget som Willis (1977/1983) ger i sin studie. Om pojkarna hos Willis hamnade på kollisionskurs med utbildningsparadigmet, som Willis benämner det, har eleverna på Björkskolan anpassat sig till det. Att inte satsa på skolan framstår inte heller som något attraktivt alternativ, tvärtom framställer Elias det som förknippat med hårda, slitsamma och okvalificerade jobb, och något som de alla menar innebär ånger över missade möjligheter. De sätter helt enkelt ord på skolans del i den sociala reproduktionen. Att sakna utbildning blir för Mirac liktydigt med att vara "ute på gatan", att vara berövad alternativ, medan skola och utbildning öppnar möjligheter till att man "blir något sen". Det är i Miracs beskrivning genom skolan som man har chans att bli till som en fullvärdig individ och skaffa sig en social position, medan avsaknaden av utbildning förknippas med en icke-position, en plats i samhällets marginal.

Disidentifikation med förorten och "gatan"

Som unga från förorten är eleverna på Björkskolan inte ovetande om framställningarna som sker av deras plats. Det senaste decenniet har rapportering om kriminella gäng, skottlossningar och dödsskjutningar varit vanligt förekommande när mediernas uppmärksamhet riktas mot dessa stadsdelar. På senare tid har ett flertal böcker också uppmärksammat och kommenterat det våld och den kriminalitet som nu förknippas med förorter som exempelvis Rinkeby i Stockholm eller Angered i Göteborg (Bäckström Lerneby, 2020; Wierup, 2020). Eleverna på Björkskolan förhåller sig till det som sker utanför skolan och är inte heller omedvetna om de stereotypa bilder eller negativa berättelser som omger Ängdalen. Deras plats kan beskrivas som

klassad och rasifierad, förknippad med fattigdom, ”invandrare” och gängkriminalitet (Molina, 1997). Självklart är det inte hela bilden, men det är en bild som är vanligt förekommande i relation till dessa områden och som bidrar till den territoriella stigmatiseringen och demoniseringen av stadsdelar som Ängdalen.

I sin studie av arbetarklasskvinnor i Storbritannien beskriver Beverley Skeggs (1997/2015) hur arbetarklassen demoniseras och patologiseras genom negativa representationer av vulgära, fattiga, cigarettökande och farliga kvinnor och män. Hon beskriver hur klass hade en väsentlig betydelse för de unga kvinnornas identitet men framför allt genom uteslutning, genom att de försökte avsäga sig och fjärma sig från det som kunde uppfattas som arbetarklass. För kvinnorna hon mötte fanns inte några positiva klassidentifikationer, det fanns för dem ingen stolthet i positionen som arbetarklass. Skeggs jämför med Willis (1977/1984) och hur män ur arbetarklassen istället kan skapa en positiv identitet grundad i sin klasstillhörighet och därmed ingå i ”en positivt värderad social kategori” och gemenskap (Skeggs, 1997/2015, s. 120). Pojkarna hos Willis är exempelvis stolta över sin klassbakgrund och värderar de praktiska jobben högre än skolans teoretiserande. Kvinnorna i Skeggs studie skapade inte denna positiva identitet, utan de kom istället att disidentifiera sig med positionen som arbetarklass och ville inte betraktas eller bedömas utifrån sin klasstillhörighet.

Om vi betraktar elevernas relation till förorten och hur det exemplifieras i deras tal om gatan, ser vi på ett liknande vis en ovilja att förknippas med den och vad den representerar. Samtidigt är den något de förhåller sig till, inte enbart som nyhetsrubriker utan som en (oönskad) realitet i tillvaron. Gatan bär inte på någon källa till positiv identifikation, inte heller utgör en position som ”gangster” eller rebell som står utanför samhället någon uppenbar attraktion för dessa elever. Tvärtom får gatan symbolisera en förlorad framtid och förlust av möjligheter. Därmed sker det hos eleverna en disidentifikation med gatan och vad den står för, och detta uttryck för disidentifikation kan vi dels förstå i förhållande till de reella omständigheter som omger skolan, dels i förhållande till de negativa representationerna av deras område kopplat till beskrivningarna av kriminalitet och gäng. I samtal med Bilal om bilden av stadsdelen beskriver han detta och säger att ”alla tänker ju, det är skottlossning varje dag, kriminella som bor där”. Talet om gatan eller torget bär också på en berättelse om stadsdelen och vi kan i detta tal se hur eleverna ger uttryck för både en identifikation och disidentifikation med förorten, där finns en ambivalens inför den egna platsen. Om man bor i ett område som man uppfattar att andra ser

ned på och som väcker negativa associationer, kan det ge upphov till ett behov av att skriva ut sig ur denna berättelse och disidentifiera sig med den. Det går att beskriva det som att eleverna tar avstånd från både de materiella omständigheter och de symboliska dimensioner som förknippas med gatan. Det visar sig även i Miracs beskrivning av vad som skänker status.

Jonas: Men är det, vad är det annars som ger status i skolan?

Mirac: Asså de förra niorna, många utav dem var bra i skolan, många. Sen efter när dom gick ut, folk börja ge dom respekt och sänt. För dom klara sig, dom var skitsnälla och sänt. Det var därför. Hade dom varit kriminella, många utav dom var också kriminella, men dom får inte lika bra respekt, eller lika mycket. För dom hänger runt med dom här vid torget och sänt, det är därför.

Jonas: Får dom inte det, eller får dom det?

Mirac: Dom får inte. Folk kollar snett på dom, folk undviker dom så. Men i fall jag träffar någon som har varit bra i skolan så, man känner sig mer såhåra, jag vet inte, man mår mycket bättre.

Att vara förknippad med torget, gatan eller positionen som kriminell ger ingen uppenbar fördel i form av status och erkännande utanför den kriminella världen. Mirac nämner istället fjolårets niondeklassare som förebild och exempel på elever som både klarar skolan och är schyssta personer. Status och social position verkar därmed stå i relation till skolframgång och vänlighet mer än något annat, och kanske är det känslan av att det går att lyckas i skolan som gör att mötet med dessa elever väcker positiva känslor hos Mirac.

Disidentifikation sker alltså i förhållande till gatan som symbolisk arena, men den visar sig även i relation till föräldrarna och de jobb de representerar, tydligt demonstrerat i bland annat Sahars beskrivningar av hennes pappas slit från morgon till kväll. Föräldrarnas jobb nämns inte som något att sträva efter eller som eleverna ser upp till, det är inte en position de identifierar sig med. Föräldrarna får snarare representera en klassposition som de tar avstånd ifrån och vill röra sig bort från – mot ett bättre och mindre slitsamt jobb och en annan social position. Hos eleverna finns det ingen önskan om att följa föräldrarna, som det gjorde hos Willis, och inte heller finns denna önskan hos föräldrarna, tvärtom. Tillvaron utanför skolan erbjuder inte en gemensam kultur och identitet vars normer och värderingar hamnar i konflikt med de skolan representerar, så som Willis beskriver. Eleverna, och det gäller både för pojkarna och flickorna i skolan, talar om hur deras föräldrar uppmuntrar dem

till skolarbete. När eleverna beskriver alternativen till skolan är det kriminaliteten på gatan eller deras föräldrars dåligt betalda och slitsamma jobb. Ambitionerna och målen formas i relation till de livsomständigheter som kännetecknar andra människors liv i kvarteret. I ljust av det beskrivs skolan som en möjlighet att göra något annat, oavsett om dessa möjligheter går att realisera eller ej, och ett sätt att symboliskt lyfta sig upp över platsen.

”Allt börjar här i skolan”²⁸

Kriminaliteten på gatan och prekära arbetsförhållanden är för de flesta elever något de disidentifierar sig med och som bidrar till att forma deras eget förhållningssätt till studier och skola. Men det är samtidigt en reell närvaro, i den meningen att det är ett möjligt liv, och tanken på detta tycks mer närvarande för vissa av eleverna. I slutet av den sista terminen av högstadiet vet Rasheed inte om han kommer få godkänt betyg i matematik eller inte, vilket väcker funderingar över framtiden. Han utvecklar sina tankar om skolan och vad han uppfattar som alternativet därtill. Det framstår som att framtiden kanske inte blir som han hade tänkt sig.

Jonas: Men det här med utbildning, hur tänker du nu om det efter nian?

Rasheed: Jag, vet faktiskt inte. Efter matten jag vet inte om jag ska sluta skolan, har tänkt så. Sluta allt. Asså jag hade den här matten, du vet. Jag ville gå högskoleutbildning, förstår du mig. Gå, ta samhälle, ta så och så, läsa högskola. Nu efter den här matten, jag vet inte om jag har sån lust. Jag har inte sån lust. Jag vet andra som har tagit yrkesförberedande, dom är bara här, förstår du mig. Dom bara softar här omkring, inget jobb, ingenting. Dom vaknar, sover, förstår du mig, luffar här i Ängdalen. Det är så det kommer bli för mig också.

Jonas: Är du rädd för det?

Rasheed: Ja, jag vill inte göra det, men ibland det känns som vi har inget val, förstår du mig.

Jonas: Näe, hur menar du?

²⁸ Delar av följande text har tidigare publicerats i annan form i antologin *Låt alla stenar rulla* (Söderman & Johansson, 2016).

Rasheed: Asså, vi får inte... Som nu, jag kämpar och så du vet. Fast det går ändå, det... såhär du vet. Så det, ja, det känns som att vi inte har valt dom, det är bestämt att vi ska gå dit, förstår du mig.

Jonas: Gå var nånstans?

Rasheed: Asså, softa här, inget jobb, ingenting. Så vidare. Det är få som lyckas hos oss, det är få som lyckas få jobb, utbildning, och sådär. Nu, jag vet inte ens om jag ska gå i skolan eller gå sån här Bergs bygg, så efter tre månader sitta här. Det är tusentals här som har gått Bergs bygg, fast dom har inget jobb, ingenting, dom bor med föräldrarna, är 24-25 och dom sover här med sin familj, mamma och pappa och sånt. Det... det är exakt så här det kommer gå för oss. Exakt så här.

Istället för gymnasieutbildning och högskolestudier beskriver Rasheed hur han riskerar att gå samma väg som de bekanta, grannar och vänner som ”luffar här i Ängdalen”. Han är beredd på att kanske läsa yrkesförberedande utbildning, i hans ögon ett betydligt sämre alternativ än de högskoleförberedande studier han sett fram emot, men erfarenheterna säger honom att det inte är något bra alternativ. Tanken på arbetsmarknaden efter några år på byggprogrammet skänker ingen känsla av trygghet eller förvisning om framtida försörjning och självständighet. Istället talar han om stagnation, att vara förvisad till att bo kvar hemma och beroende av föräldrarna, att inte kunna röra på sig varken materiellt eller socialt. Vidare utbildning och en fast anställning framstår som något mycket avlägset i Rasheeds berättelse.

Detta tal kan ställas i kontrast till hur framtiden ofta tillskrivs de unga. På ett symboliskt plan är de bärare av den tid som skall komma. Själva idén om unga eller ungdomen kan sägas vara förknippad med föreställningar om en lovande framtid, livet ligger synbart öppet och omgärdas närmast av ett löftesrikt skimmer av förhoppningar och möjligheter. Men denna symboliska dimension av ungdomen och vad den får representera, ställs mot en realitet där livet för många unga inte är fullt så lovande. Rasheed är en av dem som inte delar en särskilt ljus syn på livet efter skolan. I hans tal framstår det som att framtiden inte bär på hopp, utan snarare att framtiden upprepar nuet och att han kommer trampa samma stig som de innan honom.

Detta tal om ”oss” och hänvisningarna till Ängdalen som Rasheed återkommer till, visar på den betydelse som platsen och de spatiala dimensionerna av tillvaron har för hur han begripliggör sin vardag och formar sin självuppfattning och identitet (jfr Dillabough & Kennelly, 2010). Den urbana segregationen och de etniska och klassmässiga skillnader den är uttryck

för, manifesterar sig i platsen. Det är dessa erfarenheter av att tillvaron för den som bor i Ängdalen inte är densamma som för andra, som Rasheed ger uttryck för. De rumsliga dimensionerna är en viktig del i analysen av hur eleverna i Björkskolan formar sina föreställningar och drömmar.

I sin diskussion om rumslighet beskriver Bourdieu (1999, s. 126) hur rummet rymmer spatiala förhållanden, och hur dessa också ger upphov till mentala strukturer som påverkar hur människor förhåller sig olika platser. Det gör att rummet därigenom blir en arena för olika maktförhållanden. Bourdieu (1999) talar om hur dessa förhållanden kan förstås i termer av symboliskt våld, ett våld som går närmast obemärkt förbi och som bland annat kommer till uttryck genom de skiftande betydelser som tillskrivs platser och människor, samt de sociala skiktningar och hierarkier det ger upphov till. Bortom de omedelbara materiella och sociala skillnaderna i det urbana rummet så bär alltså platser också på olika mening, de förknippas med olika kulturella symboler och föreställningar som i sin tur får praktiska innebörder för människor (Dillabough & Kennelly, 2010). Om elevernas disidentifikation med förorten och det som torget, gatan och föräldrarna står för, kan fungera som en drivkraft för att satsa på skolan och plugga hårdare, är det som att Rasheeds upplevelser av tillvaron i och utanför skolan snarare leder till uppgivenhet.

Rasheeds beskrivning av framtidsutsikterna för en ung person från förorten är dystert, så är även upplevelsen av att vara berövad alla valmöjligheter. Han beskriver det som att unga i Ängdalen inte har något alternativ, att deras framtid redan är utstakad på förhand, och kvar dröjer sig känslan av att det är ”exakt så här det kommer gå”. Utan jobb och ingenting, som Rasheed uttrycker det. Det finns hos Rasheed det som Willis (1977/1983) betecknar som ett ”partiellt genomskådande” av hur utbildningssystemet och arbetsmarknaden missgynnar personer från förorten (Sernhede 2011a, s 203). Han beskriver att det är få personer från Ängdalen som lyckas få utbildning och jobb, och enligt honom finns det ”två olika vägar” man kan ta om man kommer från Ängdalen.

Jonas: Men varför får dom inte jobb då tror du?

Rasheed: Ingen aning faktiskt, ingen aning. Jag vet inte faktiskt, fast det är flera personer som det hänt så. Asså, många, rätt många som har gått såna Yrkesgymnasiet, Bergs bygg.²⁹ Nu dom har tagit studenten, fast ändå som är dom här uppe. Dom jobbar inte, får soc-pengar, bor med mamma och pappa.

²⁹ Yrkesgymnasiet och Bergsgymnasiet är fingerade namn på två skolor med inriktning på framför allt yrkesprogram.

Det är bara så dom kan göra. Kriminell, det är enda vägen att leva. Enda vägen att leva. Om man inte har jobb, ingenting, och bor i förorten. Det är enda sättet att leva ja, att vara kriminell. Annars så går det neråt. Det finns två sidor här, att jobba bra du vet, eller att jobba dåligt. Om man jobbar dåligt, jag vet inte vad man gör, säljer, ja det är bara dom... Andra, dom har familj, barn, bra jobb, bil, och allt börjar här i skolan. Allt börjar här i skolan. Det finns folk, dom har gått exakt samma väg, liksom dagis, allt så, så. Sen dom går två olika vägar. Exakt här efter nian, två olika vägar. Folk hoppar av, dom tar så, dom tar så. Folk går in i fängelse. Ja...

Jonas: Känner du många som har tagit den vägen?

Rasheed: Ja, ja. Skitmånga, jättemånga. Och allt börjar här i skolan. Jag har tänkt på det jävligt mycket, men hur kommer det gå för mig? Jag har ingen aning. Jag har tänkt på det, ”jag ska lyckas”, du vet. Jag har tänkt länge, ”jag ska lyckas, jag ska lyckas”.

I Rasheeds berättelse får skolan en avgörande betydelse, och i hans beskrivning kan den göra skillnad mellan ett hederligt liv och ett som kriminell. Hans beskrivning bottenar i de erfarenheterna han gjort från Ängdalen och hur tillvaron gestaltar sig för äldre bekanta i området, det är en berättelse om livet i förorten och om olika livsmöjligheter. Bortom de materiella omständigheter Rasheed nämner säger hans beskrivningar något om de symboliska dimensionerna av platsen och vilka föreställningar och berättelser som är förknippad med den. Rasheed talar om hur han är van att bekanta och vänner går utan jobb, men han har alltid föreställt sig att han inte ska bli en av dem, att han ska lyckas. När vi ses känner han istället att ”allt går snett”.

Hans tal visar på en återkommande spänning eller relation mellan platsen och elevernas olika positioner eller identiteter. Eleverna parerar på olika vis platsen och den framtid som är förknippad med den. För vissa blir platsen en källa till att agera, en drivkraft och sporre att satsa på skolan eller jobba hårdare. Rasheed berättar också om att han vill ”lyckas” men talar i nästa stund om en brist på framtidsutsikter. Det är som om platsen kommer ikapp honom, att han inte kan undkomma den.

Rasheeds beskrivningar speglar också vilket liv och tillvaro som är möjlig att föreställa sig för honom. Vi kan därför läsa hans berättelse i relation till den sociala, ekonomiska, etniska och mentala segregation som kommit att avspegla sig i ökade klyftor mellan de fattigaste och rikaste stadsdelarna. I flera av de stora städernas multietniska förorter förmår skolorna inte att motverka den territoriella stigmatiseringen, och de är inte för alla en självklar väg till jobb och

en trygg framtid (Sernhede, 2009). Det finns även forskning som visar på att skolan i dessa områden till viss del kan förstärka upplevelser av att inte vara en del av samhället (Bunar, 2001; Runfors, 2003; Sernhede, 2011a). Rasheed var positiv till skolan och ville få bra betyg, men han hade svårt att förverkliga dessa ambitioner. Upplevelserna av att misslyckas i skolan blir för Rasheed, även förknippat med en position i marginalen, hänvisad till en tillvaro av socialbidrag eller kriminalitet.

De senaste decennierna har mot bakgrund av segregationen och omställningen till ett postindustriellt samhälle bidragit till ett större fokus på och betydelse av utbildning (Johansson & Sernhede, 2003). Utan en gymnasieexamen är det betydligt svårare att komma in på arbetsmarknaden i dag, och de skillnader vi ser mellan skolor visar att utbildningsmöjligheterna inte är desamma för alla elever. I flera av Sveriges mest utsatta stadsdelar är drygt en tredjedel av alla unga mellan 20 och 25 år varken i arbete eller i studier (Regeringskansliet, 2012; Ungdomsstyrelsen, 2008).

Rasheeds funderingar över sin framtid ter sig i det sammanhanget begripliga. När jag träffar honom några veckor efter vår intervju får jag veta att han trots allt lyckades få godkänt i matematik, och han verkar för tillfället lättad.

Sammanfattande reflektioner

Arbetet och klasstillhörigheten var det som förenade gänget i Willis studie, det som utgjorde kittet som höll dem samman och bidrog till att skapa en kollektiv kultur. Betydelsen av klass som meningsbärande element och grund för identitetsskapande och tillhörighet visar sig inte på samma vis bland eleverna på Björkskolan. I förhållande till dem framstår snarare platsen och de erfarenheter som kommer ur att växa upp och bo i Ängdalen som det som länkar dem samman. Samtidigt kan vi se hur frågor om klass och etnicitet aktualiseras, även om det inte tas som en utgångspunkt för motstånd eller mobilisering varken i eller utanför skolan. En av Willis förtjänster är hur han beskriver de olika kreativa former av motstånd som pojkarna är involverade i och hur detta motstånd samtidigt är det som leder dem in på samma väg som sina föräldrar och därmed för dem tillbaka till arbetarklassen. Mycket ser annorlunda ut i dag, men skolan är fortfarande en plats där sociala skillnader reproduceras men också passeras.

Betydelsen av klass visar sig inte på samma sätt bland eleverna i Björkskolan som hos Willis, men klass är nog så påtagligt, om än på ett helt annat sätt. Det

visar sig exempelvis i elevernas vilja att *inte* följa i sina föräldrars fotspår och att *inte* tillhöra gatan och vad den representerar för dem. Att vi behöver tala om klass, eller om den betydelse som elevernas socioekonomiska situation och föräldrars utbildningsbakgrund faktiskt har för elevers möjligheter och avancemang i utbildningssystemet står klart. Det har inte minst blivit tydligt i takt med att rapporter om skolsegregation och bristande likvärdighet mellan skolor tilltagit (Skolverket, 2020). Klass har på så vis fått en förnyad, men samtidigt förändrad, relevans i dagens skola och utbildningssystem.

Eleverna på Björkskolan vill lära sig, plugga och få bra betyg. Deras bakgrund och de erfarenheter de tar med sig in i skolan vänds inte mot skolan och utbildningen, tvärtom tenderar det att bidra till deras positiva förhållningssätt till skolan. De delar den allmänna bilden av utbildningens betydelse och tanken på att de själva har ansvar för sina studier. Samtidigt har en del svårt med betygen och bär själva bördan för sina motgångar i skolan. Gänget hos Willis var inte intresserade av att plugga och för dem var bristande betyg ingen förlust, de hade något annat att falla tillbaka på. För eleverna på Björkskolan finns inte något sådant alternativ. De beskriver istället livet på gatan som kriminell, att bli arbetslös eller jobba med de slitsamma yrken de inte vill ha. De ger uttryck för en disidentifikation med dessa positioner och därmed också en disidentifikation med berättelserna om förorten som de bär på. Denna upplevda avsaknad av positiva alternativ till skolan och studierna bidrar till deras förhållningssätt till utbildning som något i grunden eftersträvansvärt. Men när det inte går, när betygen uteblir, bär de själva sitt eget misslyckande, exemplifierat bland annat av Rasheeds upplevda uppgivenhet. Att eleverna vill lära kan därför sägas spegla en medvetenhet om vad som krävs av dem i ett samhälle som inte erbjuder okvalificerade jobb på samma vis som för killarna i Willis studie och där avslutade gymnasiestudier och formella kvalifikationer är allt viktigare för ens framtid (Dolby & Dimitriadis, 2004).

Något som är värt att uppmärksamma är att de manliga eleverna inte heller beskriver den statusförlust som annars förknippas med pojkars ambitioner och plugg i skolan (jfr Nyström, 2012). De delar inte erfarenheter av att vara osynliggjorda eller betraktade som pluggisar i skolan, tvärtom tar de sig som att elevernas framgångar i skolan även kan stärka deras eget självförtroende och deras status i sina egna och andras ögon (jfr Gustafsson, 2014). Även själva ansträngningen för att nå goda resultat verkar bland eleverna vara förenligt med rådande maskulinitetsnormer och hög status. Beskrivningarna från eleverna, men även lärarna, vittnar om att det är accepterat att plugga både bland killar

och tjejer och att bra betyg kan ge erkännande hos andra elever. Den förklaringsmodell som utgår från en manligt kodad antipluggkultur, och som har fått företräde under senare decennier, har ingen självklar relevans när det kommer till killarna på Björkskolan.

Att eleverna har högt hållna ambitioner och inte ger upp om skolan är värt att ta fasta på. Skolan och lärarnas arbete handlar därför inte främst om att hantera den form av antipluggkultur, utifrån vissa klassspecifika förutsättningar, som Willis (1977/1983) lyft fram som förklaring till bristande skolresultat. Men elevernas relation till skola och studier kan alltså inte heller förklaras utifrån de idéer om kön och skolprestationer som senare teser om antiplugg har betonat. Eleverna är snarare ”pro-plugg” och ”pro-skola”, om än med reella förhinder.

På en övergripande nivå är eleverna positiva till skolan, de talar väl om utbildning och vill lära sig, men det är inte alltid detta förhållningssätt till skolan omsätts i motivation och handling som innebär att de prioriterar och engagerar sig fullt ut i skolarbetet. De tror inte alltid på sina möjligheter, och de saknar ibland förutsättningarna att göra verklighet av sina förhoppningar på skolan och för sina betyg. Existerande omständigheter, vare sig det handlar om den enskilda elevens förutsättningar eller skolans möjligheter att möta elevernas behov och stötta dem i skolarbetet, gör att de uppställda målen och viljan inte alltid kan realiseras. Detta tyder emellertid på att elevernas betyg inte främst kan förklaras med hänvisning till bristande studiemotivation eller lågt ställda framtidsmål, vilket ibland lyfts fram som förklaringar (se t.ex. Archer m.fl., 2010). Elevernas beskrivningar och förhållningssätt visar snarare på att en övervägande andel av dem vill lära sig och har ambitioner för framtiden. Det kan därför vara relevant att fundera över förhållandena mellan viljan till att lära, motivationen att plugga och de faktiska förutsättningarna att tillägna sig undervisningen och prestera väl.

Om vi ser till omgivningen och platsens betydelse är det tydligt att Ängdalen är ett område märkt av den sociala och ekonomiska ojämlikheten. Utifrån detta kan vi betrakta elevernas positiva relation till skolan och bejakande av studier som i viss mån ett överskridande av de gränser som kön, klass och etnicitet kan utgöra i förhållande till elevers positioner och prestationer i skolan (se t.ex. Phoenix, 2004). Beskrivningar av ”gatan” och ”torget” visar på hur just bristen på synliga alternativ för eleverna på Björkskolan bidrar till att skolan och studierna uppvärderas och betraktas som en möjlighet, det rymmer en potential att höja sig över platsens begränsningar. Elevernas relation till sin stadsdel är något ambivalent, den är både en källa till identifikation och disidentifikation.

Utifrån deras sätt att möta och förstå vardagen och tillvaron blir skolan också en viktig plats att samlas på.

I förhållande till eleverna i skolan kan vi se konturerna av en gemenskap, av en kultur som består av människor från vitt skilda bakgrunder, men som förenas i vissa delade erfarenheter av att bo i Ängdalen och positionen som ”invandrare”. Tecken på denna delade kultur visar sig i elevernas sätt att förstå och ge mening till sin skola och sitt område, och i den sammanhållning som finns mellan dem. Men det är inte en enhetlig och homogen kultur som länkar samman elever, föräldrar och platsen, utan vi kan snarare beskriva det som ett differentierat kollektiv i den meningen att den består av människor med en mängd olika kulturella, religiösa, sociala och andra erfarenheter. De delar inte alla samma bakgrund och historia, men de förenas i nuet och flätas samman av de erfarenheter och upplevelser som är förknippade med att växa upp och bo i förorten. Det är en något lös väv, men den skänker ändå en känsla av gemenskap och mening till skolvardagen.

Värsta bästa skolan – avslutande diskussion

Solen lyser över Björkskolan, det är en torsdag i mitten av juni och det är skolavslutning. På skolgården avlöser kramarna varandra. Några elever i nian smäller smällare, det ryker mellan alla ungdomar och lärare som samlats i sina finkläder. Emina gråter. För en kort stund sedan, när avslutningen i aulan precis tagit slut och eleverna var på väg ut, skrek hon: ”fuck Björkskolan!”. De till synes dubbla känslorna verkar delas av flera av eleverna. En spänd längtan till något nytt, men också en oro och en saknad över skolan man lämnar. Det som varit en trygghet och en fast punkt i så mycket som tio år för många av eleverna. När de flesta har lämnat skolgården är Bilal fortfarande kvar. ”Det är tråkigt”, säger han med ledsen blick. ”Jag vill gråta”, fortsätter han samtidigt som han bankar på dörren in till korridoren. ”Jag vill gå genom korridoren en gång till”, förklarar han. Men det är låst. ”Han har gått igenom korridoren tre gånger nu”, säger Sam som står bredvid tillsammans med Rimah. ”Det känns tråkigt, jag kommer sakna det här”, förklarar Bilal, samtidigt som han tittar ut över skolgården och vi säger hej då. Sam och Rimah står kvar medan Bilal börjar gå hemåt. Jag frågar hur det känns nu. ”Tråkigt. Jag kommer sakna skolan och lärarna. Lektionerna var roliga, proven också”. ”Va?”, utbrister Rimah förvånad över Sams sista ord. ”Vi skrattar, pratar, det var roligt så”, förklarar Sam. ”På gymnasiet är det helt annorlunda. Där är det så seriöst och allvarligt”, säger han. ”Ni ska inte fira nånting nu då”, undrar jag. ”Nej, det finns inget att fira”, fastslår båda. ”Man är så ledsen nu”, uttrycker Sam innan vi säger hej då och de promenerar iväg över skolgården.

Efter att ha följt eleverna från höstterminen, över vintermånaderna och våren är det så dags för sommarlov. För eleverna i årskurs nio innebär det också att åren på Björkskolan är till ända, vilket ger upphov till något blandade känslor. Skolavslutningen får en symbolisk betydelse som markering för en tid som nu har nått sitt slut och som en start på något annat. För vissa är det en källa till både lättnad och tårar, som för Emina, medan det för andra som Bilal, Rimah och Sam snarast ger upphov till känslor av saknad och sorg. Bilals önskan om att promenera genom korridorerna kan tas som ett intyg på skolans

betydelse som fysisk plats och rum för allt vad skolan symboliserar. Korridorerna och klassrummen bär på minnen och erfarenheter, och den ledsenhet som eleverna ger uttryck för speglar de positiva känslor de hyser för sin skola. För Sams del manifesteras det i minnen av skolan och lärarna, men också lektionerna och proven omges av ett positivt skimmer. I hans beskrivningar är det samtalen och skratten som till synes präglar hans uppfattning om skoltiden. I kontrast därtill framställs gymnasiet som en plats för det seriösa och allvarliga där enbart utbildning prioriteras, en motsats till det lättsamma och skämtsamma som finns i Sams beskrivning av Björkskolan. De emotionella dimensionerna av skolan som kommer till uttryck under skolavslutningen berör några av de aspekter som fyller skolvardagen med mening och gör att skolan som fysisk plats och socialt rum får en framträdande betydelse för många av de elever jag har följt. I detta finns också möjliga svar på hur vi kan förstå elevernas förhållande till sin skola och vad den betyder för dem, samt hur det relaterar till elevernas skolgång och möjligheter för ett utvidgat lärande i förortens skolor.

När jag började skriva denna avhandling för många år sedan, diskuterades svenska elevers försämrade resultat i PISA och skolans bristande likvärdighet var en fråga som lyftes (Holmlund m.fl., 2014; Skolverket, 2013). Ett antal år senare kan vi konstatera att de skillnader i resultat och elevsammansättning mellan skolor som visade sig då, fortfarande existerar. Problemen har närmast intensifierats och skolegregation, omfattande skillnader i betyg och gymnasiebehörighet mellan skolor, samt en minskad likvärdighet, är i dag tydligt framträdande (Skolverket, 2020). I förhållande till denna situation är det relevant att fråga sig vad skola och utbildning betyder för elever från de skolor som drabbas allra tydligast av dessa förhållanden, och då specifikt för eleverna på Björkskolan.

Mina resultat pekar mot att skolan fyller olika funktioner och betydelser för elever, och det är möjligt att tala om skolan både som social plats och som utbildningsinstitution. Eleverna går till skolan för att lära sig saker, få betyg och skaffa sig de kvalifikationer som krävs för att de ska kunna läsa vidare på gymnasiet. Björkskolans elever delar således den vedertagna synen på skolan som en plats för lärande och del i utbildningssystemet, trots att många av dem inte uppfyller kunskapskraven i skolan. Nog så framträdande är emellertid den sociala betydelse som skolan spelar i elevernas vardag, en plats där de kan träffa sina kompisar och umgås, och som bidrar till elevernas anknytning till skolan (jfr Hollingworth & Archer, 2010, s. 594). En del i det är också hur skolan blir

en plats som står delvis fri från de livsomständigheter som kännetecknar tillvaron för eleverna utanför skolan, en plats dit de kan komma och möta andra elever och vuxna. Det är därför möjligt att beskriva skolan som en slags fristad. Men låt oss först titta närmare på hur den territoriella stigmatiseringen av förorten och skolan kommer till uttryck bland eleverna, samt hur dessa förhållanden påverkar de sociala relationer som skapas i skolan.

Elevernas svar på stigmatisering och andrafiering

I anteckningarna från skolavslutningen framträder den affektion eleverna känner inför skolan. De vill hålla kvar vid det som de är på väg bort ifrån. De positiva känslorna och minnena av skolan som exempelvis Sam ger uttryck för, bottnar i de kamratrelationer och den sociala gemenskap som Björkskolan har gett honom. När han ska beskriva skolan och dess betydelse är det vännerna, samtalen och skratten han lyfter fram. Dessa sociala dimensioner av skolvardagen är högst framträdande i mitt material, och utgör en självklar och central del för elevernas förhållande till skolan och den betydelse de tillskriver den. Elevernas förhållande till sin skola är emellertid något ambivalent, en ambivalens som delvis reflekterar de stereotypa och negativa skildringarna av förorten och förortsskolor. Wacquant (2007, 2008) beskriver hur den territoriella stigmatiseringen gör att bilder av bland annat kriminalitet och sociala problem kommer att dominera uppfattningen om vissa stadsdelar. Invånarna kan själva påverkas av och även internalisera stigmatiseringen, att bo i ett område som andra ser ned på kan väcka känslor av skuld och skam. Enlig Wacquant kan det också leda till bristande sammanhållning och en vilja att distansera sig från sitt område och andra som bor där (Wacquant, 2007, s. 68).

Om vi ser till Ängdalen är det ett område som kan beskrivas som territoriellt stigmatiserat, något som också avspeglar sig på skolan och eleverna. Elever beskriver exempelvis hur de förhåller sig till bilden av sin skola som en ”dålig” skola och dem själva som ”dumma invandrare”. Stigmatiseringen och segregationen kan också bidra till att de som bor i dessa stadsdelar blir utsatta för processer av andrafiering, genom vilken de blir betraktade som annorlunda och som de Andra i förhållande till det omgivande samhället, vilket eleverna också beskriver (Fanon, 1971/2015; Jensen, 2011). Andrafieringen kan alltså förstås i förhållande till stigmatisering av förorten, samt den särskiljande praktik som visar sig i dels ökade sociala och ekonomiska skillnader, dels i talet om förorter som en plats för gäng, kriminalitet och andra sociala problem.

Sammantaget bidrar dessa processer av stigmatisering och andrafiering till att det etableras symboliska och mentala skiljelinjer mellan människor och platser som i sin tur påverkar hur vi förhåller oss till staden och dess invånare. Eleverna kan också komma att anamma och internalisera bilden av sig själva som avvikande eller annorlunda på grund av att de bor i Ängdalen.

Som Wacquant beskriver, kan det finnas inslag av avståndstagande eller disidentifikation hos eleverna, en ovilja att förknippas med de negativa representationerna av sitt område. Eleverna är dock inte utelämnade åt omgivningens representationer och där sker inte någon självklar internalisering av det språk och beskrivningar de möter, så som Wacquant nämner. Om det är något eleverna internaliserar är det emellertid en medvetenhet om hur andra misskrediterar deras område (jfr Jensen & Christensen, 2012). När eleverna talar om Björkskolan som en ”fattig skola” skulle det kunna ses som en reflektion av och svar på, stigmatiseringen och andrafieringen. Som att de erkänner och förstår sin egen position i förhållande till andra skolor. Talet om skolan som fattig rymmer också ett mått av skam för att de går på en av de skolor som är att beteckna som en av de sämsta, sett till studieresultaten. Där finns en medvetenhet om omgivningens bild av skolan som eleverna också bär med sig. Benämningen ”fattig skola” visar också på en drift med och bearbetning av de negativa representationerna av deras område och skola. De leker med och vränger på bilderna till sin egen fördel. Det kan betraktas som en slags skamstrategi, ett sätt att ta över och omvandla kritiken till något eget (Ambjörnsson, 2003). Bortom den mest uppenbara och bokstavliga tolkningen kan vi alltså se elevernas tal som en lek och drift med de beskrivningar de möter.

Eleverna är tydligt medvetna om hur andra betraktar skolan och dem själva, men de är angelägna om att visa på att det är föreställningar som de själva inte delar. Istället försöker de ge berättelserna som omger skolan en ny inramning, de ifrågasätter och utmanar på olika vis de dominerande representationerna av skolan. Ett exempel på det visar sig när eleverna beskriver skolan som normal och vanlig, att den inte skiljer sig på något nämnvärt vis från andra skolor. Detta tal kan förstås som ett bestridande av den stigmatisering och de stereotyper som skolan och eleverna får utstå. Samtidigt blir talet om Björkskolan som en vanlig och normal skola exempel på hur skolan inte uppfattas som just det. Om skolan hade passerat som en vanlig skola och tillhört det som utgör normen, hade eleverna inte behövt anstränga sig för att framhäva dess normalitet. Talet om Björkskolan som vanlig kan därför läsas som en önskan om att vara icke-markerad, att inte framstå som avvikande eller överhuvudtaget utmärka sig på

något vis. En önskan om att skolan bara ska vara en skola bland andra. Detta tal kan därmed förstås som ett svar på andrafieringen och stigmatiseringen, samt de stereotypa och negativa representationer som omger skolan. Elevernas beskrivningar av en vanlig och normal skola visar på en önskan om att överskrida dessa omständigheter.

Att hävda skolans alldaglighet är ett exempel på de olika former av motberättelser som eleverna ger av sin skola. Dessa olika berättelser ger en annan bild av skolan och vad det innebär att vara elev där, som utmanar de negativa föreställningar som omger Björkskolan. Elevernas skiftande beskrivningar av skolan och ifrågasättande av de stereotypa berättelserna, kan också ses som försök att mentalt hantera den splittring som ligger i att själv gå på en skola som andra ser ned på och som av vissa betraktas som en av de sämsta (jfr Hollingworth & Archer, 2010; Reay, 2007). Att acceptera berättelserna om sin egen skola som dålig eller sämre än andra skolor innebär i viss mening även att acceptera bilden av sig själv som en dålig elev som går på denna skola. Motberättelserna kan därför tjäna till att reparera uppfattningen om sig själv som elev i Björkskolan och stärka självkänslan. Att förmedla andra bilder av skolan får därmed betydelse både i relation till andra och i relation till sig själv.

Skolan som gemenskap

Om vi ser till andra aspekter av tillvaron i Ängdalen och jämför det med den brist på tillit och tillhörighet som Wacquant målar upp, är det inget som är synligt bland eleverna. Framträdande är emellertid de inslag av gemenskap och solidaritet som eleverna förknippar med skolan och området (jfr Jensen & Christensen, 2012). Överlag beskriver eleverna hur de gillar sin skola och sina lärare. I tal om skolan är det tydligt att eleverna ger uttryck för en positiv identifikation snarare än fördömanden. De förtroendefulla relationerna mellan elever och lärare är framträdande, och eleverna lyfter återkommande fram sammanhållningen och den sociala gemenskapen i skolan. Eleverna betonar på så vis andra dimensioner av skolvardagen i Björkskolan, bortom de negativa bilderna. Skolan har en betydelsefull roll som en plats där de kan träffa sina vänner, prata med andra vuxna, delge varandra vad som händer i går och vad de ska göra i morgon. Det är i skolan alla träffas, det är platsen där de möts och där många också stannar kvar för att umgås efter skoldagens slut.

I elevernas tal och handlingar kan vi se konturerna av en gemenskap som tar form. Vi ser den i allt från hur de hälsar på varandra till deras skämt, de uttryck de använder och deras kläder. Flera gånger utmanar exempelvis eleverna mig i hur många slangord jag har snappat upp och huruvida jag har lärt mig något av de specifika ord och uttryck som är en del av deras gemensamma språk. Gemenskapen kan också ta sig mer fysiska uttryck i hur eleverna som regel alltid hälsar genom ett handslag, främst killarna, eller med en kram, främst tjejerna. En annan aspekt kan spåras i elevernas kläder, exempelvis i användandet av mjukisbyxor som för flera killar och tjejer i Björkskolan är ett återkommande val. Denna stil och detta val av plagg är inte slumpartad utan reflekterar ett visst ideal och smak, men den speglar även den avslappnade hållning eleverna intar till skolan som arena. När Madar exempelvis talar om Ängdalen förklarar han att ”här kan jag ta på mig mjukis, vara mig själv”. Tillsammans utgör dessa aspekter av elevernas samvaro olika meningsbärande element av gemenskapen i skolan.

Både skolan och stadsdelen beskrivs återkommande som platser där de kan känna sig hemma, där finns en känsla av tillhörighet och samhörighet. Bilal drar beskrivningen än längre när han säger att ”Björkskolan, det är typ som en familj mer, det är inte som en skola”. Erfarenheter från att växa upp och bo i Ängdalen är något som förenar dem som elever i och utanför skolan. Samtidigt kan det beskrivas som en differentierad gemenskap, för parallellt med det som förenar dem, bär eleverna på skilda erfarenheter av bland annat klass, etnicitet, religion och språk. I skolvardagen framstår det emellertid som att dessa skillnader slätas ut. När Bilal fortsätter tala om skolan beskriver han sin syn på den och förhållandet till andra skolor. ”I andra skolor det finns svenskar också, då det är typ normal skola. Men här det är bara invandrare, alla har typ samma kultur, vi snackar kurdiska med varandra, turkiska, det är lite mer speciellt”. Den gemensamma kultur Bilal beskriver inkorporerar delar från elevernas skiftande bakgrunder, men förenar dem samtidigt i något nytt där dessa olikheter har en given plats. Samtidigt framstår andra skolor med ”svenskar” som den norm gentemot vilken Björkskolan för Bilal framstår som avvikande, till skillnad från de elever som vill framhäva skolans normalitet. Förorten utgör en form av gemenskap, ett vi, men det är ett vi som till viss del grundar sig i erfarenheten av att tillhöra de Andra, att positioneras och positionera sig själv som ”invandrare”, och inte en självklar del av samhällsgemenskapen (jfr Lundberg, 2015). I upplevelserna av utanförskap och marginalisering finns erfarenheter som förenar, men där finns också något mer som visar sig i den affektion och

kärlek som eleverna ger uttryck för när de talar om skolan och vännerna i Ängdalen. I området och skolan finns en sammanhållning och gemenskap som fyller skoldagen med stöd, mening och skratt.

Skolan som fristad

Gemenskapen i skolan kan delvis förstås i relation till platsen och den tillhörighet som eleverna känner inför den, men skolan representerar samtidigt något annat än platsen. De livsförhållanden som kännetecknar Ängdalen och många andra förorter i storstäderna visar att uppväxten för barn skiljer sig avsevärt åt mellan olika stadsdelar. Det visar sig bland annat i en större arbetslöshet, lägre inkomst, större ohälsa och lägre utbildningsnivå i de stigmatiserade förorterna (Göteborgs Stad, 2017). I Sveriges tre största städer finner vi också de stadsdelar som uppvisar störst barnfattigdom och även om det finns generella tendenser till att den minskar, existerar det tydliga paralleller mellan boendesegregationen och spridningen av barnfattigdom (Rädda Barnen, 2018). I Göteborgs mest resurssvaga områden lever till exempel lite mer än hälften av hushållen i risk för fattigdom, samtidigt som risken är i princip obefintlig för barn som växer upp i andra delar av staden (Göteborgs Stad, 2017). Den ekonomiska och sociala segregationen i staden är med andra ord påtaglig, och för de barn som växer upp i Ängdalen utgör dessa skillnader en del av vardagen. Trångboddhet följer samma mönster och för många barn och unga innebär det att man inte har något eget sovrum, utan delar med andra familjemedlemmar och därigenom har bristande möjligheter att studera hemma i lugn och ro. Det finns naturligtvis skillnader från familj till familj, men dessa omständigheter säger något om levnadsvillkoren i Ängdalen och de förhållanden som eleverna växer upp under.

Tillvaron och livsomständigheterna utanför skolan berör självfallet även skolan och elevernas vardag där. Skolan är en del av området, och påverkas på olika sätt av det, som i hur stigmatisering av stadsdelen också präglar uppfattningen om skolan. Eller när lärare beskriver hur deras jobb innebär både ett pedagogiskt och socialt engagemang för eleverna, då sådant som sker i elevernas tillvaro utanför skolan inverkar på vardagen i skolan. Samtidigt utgör skolan en slags fristad i förhållande till omgivningen. Den är på samma gång en del av och inte en del av Ängdalen. Skolan utgör ett fysiskt och socialt rum dit eleverna kan söka sig och finna gemenskap, men också få ett lagat mål mat, träffa andra vuxna och få en tillfällig paus från de sociala svårigheter som kan

känneteckna livet i övrigt. I skolan kan eleverna finna en viss stabilitet och trygghet, inte minst är den en plats där eleverna vill vara. Många elever dröjer sig kvar i korridorerna eller på skolgården efter lektioneras slut och flera berättar om hur de saknar skolan på loven. Denna betydelse som skolan får som fysiskt rum kan delvis förstås i relation till fattigdomen och trångboddheten i stadsdelen samt bristen på andra mötesplatser.

Skolan representerar även en form av omsorg. Det visar sig allra tydligast i det intresse, omtanke och engagemang för eleverna som flertalet lärare och andra ur skolpersonalen ger uttryck för. I kapitlet om lärarna kunde vi se hur de bitvis brottas med svårigheterna att räkna till både i sitt pedagogiska uppdrag och i de sociala dimensionerna av arbetet. Flera av dem talar om att jobbet kräver ett stort mått av närvaro och engagemang, och att de relationella aspekterna av arbetet fyller en central roll även för undervisningen. Samtidigt lyfter lärarna hur relationerna till eleverna är det som gör jobbet på Björkskolan både roligt och betydelsefullt. Eleverna i sin tur talar om hur många lärare är mer än bara lärare för dem och beskriver dem som personer de kan prata med och som ställer upp för dem. I relationerna mellan elever och lärare finns det ofta en närmast kamratlig ton där allvar kan blandas med skratt, lärarna blir en del av gemenskapen i skolan, en gemenskap som elever och lärare skapar tillsammans. De förtroendefulla relationer som etableras mellan elever och lärare blir således en framträdande del av skolans vardag, och de är del av den omsorg som skolan kan sägas stå för.

Skolan är förpliktigande genom skolplikten och de kunskapskrav som ställs i undervisningen. Men det är samtidigt en plats som står delvis fri från de krav som tillvaron utanför skolan ställer. Skolan är en utbildningsinstitution, men för eleverna i Björkskolan är den också något mer och något annat. Den blir till vad som kan beskrivas som en fristad, en plats där de kan umgås och finna gemenskap, ett någorlunda tryggt rum i vardagen. Skolan fyller en viktig roll för eleverna och för området, och som institution kan den också betraktas som ett tecken på engagemang och omsorg från samhällets sida (Sernhede, 2014). Att skolan finns kvar får en symbolisk betydelse och kan ses som ett exempel på det välfärdssamhälle som annars börjat dra sig tillbaka och där repressiva åtgärder riktade mot förorter föreslås i dess ställe (jfr Wacquant, 2008). I det sammanhanget och i förhållande till den gemenskap, omsorg och betydelse som skolan fyller för eleverna, framträder skolan som något långt mycket mer än en plats där man enbart får sina betyg och skapar sig framtidsmöjligheter.

I den politiska debatten förekommer ibland olika förslag om hur man bäst skall tackla skolsegregationen och den bristande likvärdigheten. I dessa diskussioner ligger ofta fokus på betygsresultat och hur många elever som blir behöriga till gymnasiet, vilket är begripligt utifrån skolans uppdrag och betygs betydelse för elevernas framtid. En av de idéer som har lyfts handlar om att stänga skolor där resultaten är låga eller att busa elever från förorten till skolor i andra områden, vilket kanske kan te sig begripligt sett enbart till skolresultaten (Dagens Nyheter, 2020-10-26). I det anas en föreställning om att eleverna från de skolor som slår igen ska ta del av de goda resultaten i andra skolor som kan ge positiva kamrateffekter och stärka elevernas betyg (Gustafsson, 2006a; Skolverket, 2012). Även frågan om skolsegregation och att elever från olika bakgrunder inte möts i skolan, kan uppfattas som ett motiv till bussning. Men denna hållning tar inte hänsyn till andra dimensioner av skolan och dess betydelse för eleverna. Det är inte heller tal om att elever från skolor i innerstaden eller andra områden ska bussas till skolor i förorten för att därigenom motverka skolsegregation eller resultatskillnader. Ett sådant förfarande skulle förmodligen resa många fler frågor och protester. I talet om bussning är det de unga i förorten som får anpassa sig.

Om vi ser till eleverna i Björkskolan skulle eventuella förslag om att stänga ned skolan och busa elever dessutom vara mycket problematiska då det skulle bryta upp den tillhörighet eleverna känner till sin skola och den gemenskap som existerar dem emellan. Skolan är för dem en fast punkt i en tillvaro som annars kan vara skakig. Att förflyttas till en skola till vilken man inte har någon relation, innebär att det sammanhang och den gemenskap som skolan har erbjudit, dras undan. Vardagen i den nya skolan kan istället komma att kännetecknas av upplevelser av andrafiering, utanförskap och bristande tillhörighet för eleverna från förorten (jfr Johansson & Hammarén, 2011; Lindbäck & Sernhede, 2012). I diskussioner om skolan är det därför väsentligt att förhålla sig till andra dimensioner och betydelser som skolan kan fylla för elever bortom betygssiffrorna.

Att stänga ned skolor är dessutom en signal om att samhället inte klarar av sin uppgift om att tillhandahålla en god och likvärdig utbildning för alla elever oavsett bakgrund eller var de bor någonstans. Att busa eleverna till andra skolor innebär också att lägga ansvaret på eleverna att anpassa sig. Förslag om bussning och nedstängning kanske framför allt bör tas som tecken på att skolan och utbildningssystemet i stort behöver förändras, att flytta på eleverna blir istället lösningen på det som i grund och botten är ett systemfel. Det självklara

borde vara att alla barn har tillgång till en skola i sin egen närmiljö som har förutsättningar och resurser att ge eleverna en likvärdig utbildning. Att Björkskolan fyller en viktig roll i området och för eleverna går inte att ifrågasätta.

Skolan och lärandet

Ovan har jag visat på den betydelse skolan fyller som gemenskap och fristad, men skolan är självklart också en plats för lärande. Eleverna själva vittnar om hur de förhåller sig till föreställningar om sin egen skola som en plats för stök, bråk och ”dåliga elever”. De är väl medvetna om skolans position och status i förhållande till andra skolor och hur Björkskolan utpekats som en av de sämsta. Oavsett skolresultat och negativa representationer, visar eleverna att de vill komma till skolan, de vill lära sig och de talar om vikten av goda betyg. Skolan är för eleverna en plats för utbildning, men också en plats för gemenskap och omsorg. Det är där man möter andra elever och vuxna att prata och skratta med. Dessa aspekter av skolan existerar emellertid inte vid sidan av det som är skolans utbildningsuppdrag, utan de är en självklar del av det. Den gemenskap och de relationer som existerar i skolan skapar också möjligheter för lärande.

Eleverna ger inte uttryck för en antipluggkultur, som jag beskrev i förra kapitlet, utan de kan snarare beskrivas som pro-skola och pro-plugg. De talar om att de vill lära sig, få bra betyg och vikten av att läsa vidare. Det kan framstå som att detta fokus på studier sker mer i tal än handling för vissa elever, då många trots allt inte lyckas med betygen. Talet om att vara studieinriktad skulle kunna beskrivas som icke-performativt, för att låna ett begrepp från Sara Ahmed (2006), det blir något de pratar om mer än något de gör. En tolkning kan vara att eleverna talar och svarar så som det förväntas av en ”god elev” när jag som forskare är närvarande och därigenom markerar studiernas betydelse för att sedan överge denna hållning. Utifrån mina resultat skulle jag dock vilja hävda att det inte är fullt så enkelt. Att många elever trots allt inte når godkända betyg i alla ämnen beror snarast på en mängd andra omständigheter och de förutsättningar som eleverna och skolan har att förhålla sig till. Vi bör istället förstå elevernas tal som att de tveklöst tillskriver utbildning och studier en framträdande betydelse, men alla har inte förutsättningar att göra verklighet av detta tal. Även om de inte får betyg, visar denna hållning på en möjlighet, och i denna inställning till skolan skiljer de sig också från eleverna i Willis (1977/1983) studie som i både tal och handling avfärdade skola och utbildning.

För eleverna framstår skolan som en betydelsefull motvikt till tillvaron utanför skolan. Utbildning framställs av flera elever som ett alternativ och en möjlighet i förhållande till att å ena sidan befinna sig på gatan som kriminell och å andra sidan gå arbetslös eller slita under prekära arbetsförhållanden. Betydelsen av klass visar sig därmed i elevernas önskan om att inte reproducera föräldrarnas sociala position, samtidigt som elevernas sociala bakgrund trots allt har framträdande betydelse för deras skolframgång. I detta skiljer sig också eleverna från de Willis (1977/1983) följde som bejakade sin klassbakgrund och önskade följa i sina föräldrars fotspår. För eleverna i Björkskolan bidrar istället omständigheterna utanför skolans väggar till att skolan som socialt rum blir extra betydelsefull, men det gör även att eleverna betraktar utbildning som i alla fall en teoretisk möjlighet till en annan tillvaro. Att alla i praktiken inte får fullständiga betyg eller blir behöriga till gymnasiet står också klart, och för dessa elever väntar en mer krokig skolgång och livsbana. Resultaten från min studie visar också att när förhoppningarna om goda skolresultat och vidare studier, ställs mot underkända prov och F i betyg, innebär det att självkänslan och självförtroendet får sig en törn.

Samhällets och skolans ökade grad av individualisering har inneburit att elevers framgångar i skolan allt mer framstår som deras eget ansvar (Dahlstedt, 2007). Föreställningen om att individen själv är ytterst ansvarig för allt som sker i tillvaron, oavsett sociala förutsättningar eller andra omständigheter, har brett ut sig och präglar även skolans värld. Elever, och dess föräldrar, förväntas ta ansvar för sin skolgång, välja den skola som är bäst, studera och tillägna sig de betyg och kvalifikationer som krävs för att ta sig fram i livet. När det inte går som förväntat landar bördan också på den enskilda elevens axlar. Eleverna på Björkskolan står inte heller fria från detta, bland dem är det många som klandrar sig själva för de prov som måste göras om och de betyg som uteblir. Det är mitt eget fel, är en vanlig förklaring till motgångar i utbildningen. För vissa kan det leda till att de tappar tron på sig själva och sina möjligheter i skolan, vilket är förödande för den enskilda individen och ett tecken på misslyckande för utbildningssystemet i stort. Istället för att dessa elever riktar sitt, så kallade, misslyckande mot de strukturer och förhållande som har bidragit till att de hamnat där de är, riktar de känslorna inåt mot sig själva. Majsa Allelin (2019, s. 299) beskriver det träffande när hon formulerar hur vissa niondeklassare hon har mött imploderar. Eleverna får således dras med sin egen skuld och skam över en bristande skolgång.

Lärandet och ansvaret för det, tar med andra ord form inom en individualistisk förståelsehorisont, men i övrigt kännetecknas skolvardagen mer av det sociala, kollektiva och gemensamma. Talet om elevers ”skolmisslyckande” eller de ”sämsta skolorna” har emellertid siktet inställt på de enskilda elevernas prestationer och skolors betygsresultat. Men vad innebär det egentligen att en skola är lyckad eller ej? Sett enbart till betygen och andelen elever med fullständiga betyg, eller hur många som är behöriga till gymnasiet, kan Björkskolan framstå som misslyckad. Om man tar sig in i skolan och närmar sig lärare och elever blir bilden emellertid betydligt mer komplex och andra kvaliteter i skolan visar sig. Dimensioner av skolans vardag som ofta inte nämns eller syns när skolor och deras framgångar diskuteras, framkommer i mötet med eleverna på Björkskolan. I förhållande till den gemenskap, tillhörighet, omsorg och trivsel som eleverna förknippar med skolan är den inte en misslyckad skola, tvärtom kan den beskrivas som en tämligen lyckad skola och en betydelsefull plats för Bilal, Sam och många av de andra eleverna. Något som i sig kan ses som en motberättelse till talet om betyg och prestationer.

Från värsta bästa till allra bästa skolan

En skola som man som elev tycker om och där man finner gemenskap och sammanhang kan betraktas som en potentiellt god grund för utbildning och lärande. Samtidigt är det en stor andel av eleverna på Björkskolan som går ut grundskolan utan godkända betyg. Om man letar förklaringar till det kan man såklart nämna betydelsen av föräldrarnas utbildningsbakgrund, hur klass och bostadssegregation spelar in, valfrihetssystemets segregeringseffekter eller andra faktorer som bidrar till den aktuella bilden av skiktning och skillnader i utbildningssystemet. Dessa strukturella dimensioner ger oss en förklaring, men som jag visat i denna avhandling behöver vi även se och lyssna till eleverna själva och hur de svarar på sin situation. I denna studie har jag tidigare visat på hur eleverna ger uttryck för en form av ”partiellt genomskådande” (Willis, 1977/83) och hur de uppmärksammar att deras förutsättningar och möjligheter i skolan och samhället inte är de samma som för andra unga. Det visar sig exempelvis i Sagals frustration över att skolan år efter annat rankas som ”sämsta skolan”, eftersom hon menar att man inte bara kan skylla det på eleverna.

Annan forskning har visat hur elever i förortsskolor reagerar på hur skolan förmedlar föreställningar om allas lika möjligheter, allas lika rättigheter och att alla kulturer är lika mycket värda (Lundberg, 2015). Även om det stipuleras i

lagen att alla har rätt till en likvärdig utbildning innebär det inte att alla får det i praktiken. Eleverna i Björkskolan pendlar till viss del mellan självkländer över förlorade betyg och en uppenbar medvetenhet om att alla trots allt inte tillmäts samma värde eller har samma chanser och förutsättningar. När jag talar med Rasheed om hur han ser på skolan och framtiden beskriver han tillvaron för dem som bor i förorten, ”det känns som att vi har inget val”, och målar upp en bild av ett liv utan jobb och utan någonting. När skolan och samhället förmedlar föreställningar om allas lika värde och möjligheter går det därmed emot elevernas egna upplevelser och erfarenheter.

I min studie kan vi se exempel på hur elever lägger skulden på sig själva för bristande betyg och underkända provresultat. Cemil ger ett tydligt uttryck för det när han klandrar sig själv och sin bristande förmåga för att han får underkänt på nationella provet i kemi. Om skolan inte kan ta vara på och utveckla det partiella genomskådandet till en förståelse som sätter den egna situationen och förortens villkor i en strukturell kontext, är risken att skolan bidrar till att skulden för de dåliga skolresultaten läggs på den enskilde individen. Skolmisslyckanden som inte relateras till en strukturell nivå kan lätt komma att tas som uttryck för individuella tillkortakommanden (Bunar, 2010; León Rosales, 2011; Runfors, 2003). Elever likt Cemil kan därmed komma att se sig själva som ”förlorare” i utbildningssystemet. Skolan blir då exempel på ”hur social degradering ’går till’ i ett välmenande samhälle, inom en välmenande verksamhet som utbildning” (Runfors, 2003, s. 240).

Skolan bör därför – med utgångspunkt i elevernas förståelsehorisont – utveckla insikt om och förståelse för de historiska och samhällliga faktorer som skapat migration, segregation, inkomstklyftor och ojämlika livsvillkor. Istället för att elever riktar sina upplevelser av misslyckandet inåt behöver skolan ge dem förutsättningar att utveckla insikt om och kritik av de strukturella förhållanden som genomkorsar utbildningssystemet och samhället och som de är en del av. I undervisningen skulle eleverna kunna få verktyg att hantera, formulera och fördjupa sig i de omständigheter som präglar deras tillvaro. Lärarna på Björkskolan är inte ointresserade av elevernas liv och allt som hör därtill, tvärtom finns det mellan lärare och elever ofta ett delat förtroende och öppenhet för att diskutera elevernas vardag i och utanför skolan. Samtidigt finns där färre exempel på hur lektioner behandlar elevernas tillvaro och lärarna beskriver också hur de känner sig begränsade att göra det i förhållande både till arbetsbörda och läroplansmål. Flera av lärarna beskriver också elevernas skiftande behov och svårigheterna att räkna till både som pedagog och i de

sociala dimensionerna av arbetet. En annan aspekt som flera ur personalen betonar är de inre konflikter och organisatoriska utmaningar som delvis kommer ur att jobba i en stigmatiserad förort. Det blir närmast upp till läraren själv att ge eleverna en god utbildning, oavsett brister i ledning, organisation eller utbildningssystemet i stort.

Lärarnas vardag i Björkskolan relaterar också till de förändringar som skett i utbildningssystemet i stort sedan 1990-talet. Marknadiseringen och New Public Management (NPM) har på ett genomgripande vis förändrat förutsättningarna för skolor, inte minst för skolor i förortsområden som drar det korta strået i konkurrensen med andra skolor (jfr Bunar & Ambrose, 2016). Förändringarna har inneburit ett större fokus på mål och resultat, vilket har bidragit till en ökad grad av kontroll och mätande på skolans område. Det innebär också en ökad grad av dokumentation och utvärderingar för att säkerställa att skolor och elever når upp till de mål och resultat som förväntas av dem (Carlbaum, 2018). Lärare får som en följd av resultatstyrningen, ägna mer tid till skriftliga omdömen, utvärderingar och annan form av dokumentation. De förändringar som marknadiseringen och NPM står för har därmed inneburit en ökad administrativ börda för lärare i skolan och haft en negativ inverkan på deras professionalitet och autonomi (Liedman, 2018; Lundström, 2018). Sammantaget har dessa förändringar inneburit att lärare har mindre tid och utrymme att styra över sitt eget arbete. Läraren Thomas beskriver exempelvis att han önskade att han kunde ta upp frågor som rör elevernas vardag i större utsträckning, men att han inte hinner det med alla de krav som ställs och mål som ska uppfyllas. Skolans och lärarnas möjligheter att behandla elevernas tillvaro och frågor är därmed inte i närheten av vad de kunde vara.

I en situation där skillnaderna mellan olika skolor och skillnader i livsvillkor blivit djupgående, krävs det att vi måste diskutera hur man som pedagog i en förortsskola skall förhålla sig till denna verklighet. Lärarutbildningar bör problematisera dessa villkor, och pedagogiken utvecklas mot en förståelse av de specifika sociala och kulturella sammanhang som eleverna är en del av. Samtidigt måste lärare och ledning i de skolor som kanske har svårast förutsättningar ges resurser och möjligheter att utveckla undervisning, organisation och arbetssätt så att de på bästa sätt svarar mot det som är elevernas situation och behov, vilket också innebär ett avsteg från de idéer och den styrning som NPM föreskriver. Det är viktigt att eleverna ges möjlighet att förhålla sig till och uppfatta innehållet i undervisningen som relevant för dem.

Deras erfarenheter och omvärldsförståelse, som utgår från vad det innebär att växa upp i ett stigmatiserat bostadsområde, behöver speglas, bekräftas och diskuteras i klassrummet. Eleverna i Björkskolan lyfter frågor som berör klass och etnicitet, det kan komma till uttryck genom den musik de refererar till, i diskussioner om att bära slöja, eller i talet om att vara ”svartskalle”. Det finns hos eleverna en insikt om, och i viss mån kritik av, de skillnader och ojämlika förutsättningar som existerar mellan skolor och elever i dag, och det är detta som skolan bör ges förutsättningar att ta vara på och utveckla.

I avhandlingens inledande citat beskrev Nisreen upplevelserna av att andra betraktade ”invandrare”, och syftade på sig själv och eleverna på skolan, som dumma eller inkapabla. Serkan skämtade vid samma tillfälle om att denna avhandling skulle ta upp ”sanningen om svartskallar”. Sanningen är snarare att vi i dag lever med ett segregerat utbildningssystem och samhälle som ger utrymme för den typen av föreställningar som Nisreen beskriver. Skolan har i det sammanhanget en avgörande, men svår roll, att fylla. Mina resultat pekar på att skolan skulle kunna bidra till ökad känsla av delaktighet, tillhörighet och framtidstro för eleverna. Den gemenskap och tillhörighet eleverna tillskriver skolan, samt hur de lyfter fram skolan och utbildningens betydelse, bär på möjligheter för eleverna och skolan i förorten.

Idéen om att skolan ska vara likvärdig och ge alla elever goda möjligheter lever kvar, men med nuvarande utbildningssystem är det inte en verklighet. Valfriheten och fristående skolor är en självklar del av det svenska utbildningssystemet och elevers skolvardag. Den marknadsorienterade styrningen av skolan har emellertid kommit att ifrågasättas allt tydligare, och frågan är kanske inte längre *om*, utan *hur* systemet kan förändras för att ge dagens elever och skolor bättre förutsättningar. Ambitionen måste vara att även skolor som Björkskolan ska bli värsta, i betydelsen allra, bästa skolan.

Summary

Over the last decade, increased inequality and declining knowledge results in Swedish schools have attracted strong attention (Regeringen, 2015; Skolverket, 2012, 2018). When the results of PISA 2012 were published, it became clear that Sweden was below the OECD average for the first time in mathematics, science and reading comprehension (Skolverket, 2013). A closer reading of the results showed, however, that the deterioration was not evenly distributed among all students in Year 9; instead, it was the already low performing whose results were most negatively affected. When the results of PISA 2015 and 2018 (Skolverket 2016, 2019) were published, it was clear that the Swedish results were going up again, but the differences between schools and students remained. This followed a general change in the Swedish education system, which has shown increasing differences in results between compulsory schools, a trend that has persisted over the years (Skolverket, 2018). We can also see an increasing school segregation, whereby students with different backgrounds meet to an increasingly lesser extent in the classroom (Böhlmark & Holmlund, 2011; Holmlund et al., 2014; Skolverket, 2012).

The growing differences between schools are thus related to this increased sorting of students, where those with a similar background go to the same school, a phenomenon that both residential segregation and the free school choice reform have contributed to (Holmlund et al., 2014; Trumberg, 2011). Studies have shown that family background has become more important for students' results at school (Gustafsson & Yang Hansen, 2017; Skolverket, 2018). The school is thus not able to give all students in all schools, regardless of background and conditions, a good and equal education (Gustafsson et al., 2016). The schools and students who are most affected by these changes are found in the disadvantaged neighbourhoods of metropolitan areas. In several of the schools in these areas, about 40–60% of students lack eligibility for upper secondary education every year. One of these schools is Björkskolan (or Birch School in English), which is situated in the disadvantaged neighbourhood of Ängdalen in Gothenburg. This thesis builds upon ethnographic data produced in this school.

Aim and questions

The overall aim of this study is to investigate what it means to be a student at Björkskolan and what significance the school and education has for the students. The focus is on how the students develop an understanding of and create relationships with the school, both their own local school and the school as an educational institution. The study also asks how the students develop their relationships within the school, both with other students and with teachers. Based on this, a number of questions arise: How do schooling and education acquire meaning for the students? How do the students describe their own opportunities and limitations in relation to school and education, and what are the different student positions that emerge in everyday school life? How do the teachers and students view the learning that occurs at the school and the conditions in which it takes place?

To put it another way, this study is about the cultural patterns and meaning-making practices that take place in the school, both between the students and between the students and the teachers. The significance of these patterns and encounters must be understood with regard to the institutional practices and conditions of which the school is part. Patterns of segregation and inequality with regard to both the urban space and the school provide an equally important dimension for understanding what it means to be a student at Björkskolan.

Background

As background, I give a general description of the changes and developments that Swedish society and the Swedish education system have undergone over the last decades. One aspect of this is the shift from a strong welfare state to a more neoliberal market-oriented society, a shift that also affects the education system and schools (Larner, 2000; Lindberg, 1999). In the 1990s, several education reforms contributed to the marketization of the education system by introducing publicly financed private schools, freedom of choice and more decentralized forms of governing (Gustafsson et al., 2016). In relation to disadvantaged neighbourhoods in metropolitan areas, the 1990s also contributed to a sharper urban segregation along class and ethnicity. Increasing socio-economic inequality is more evident than before, and the disadvantaged neighbourhoods are becoming more associated with the Other (Ericsson, 2007; Johansson & Hammarén, 2013). Urban segregation and the freedom to choose the school of your choice contribute to a situation where schools in

disadvantaged neighbourhoods generally have low status, with the risk of losing the most motivated students (Andersson et al., 2010; Östh et al., 2013). In sum, these different changes and reforms have created a more segregated – in relation to student background – and more divided – in relation to student grades – education system.

Theoretical perspectives

In the theoretical section, I begin with a discussion of what we do when we speak and act. I see language as a performative practice; that is, how we act and how we talk about ourselves and the world that surrounds us have significance for how we and the world are perceived (Butler, 1993/2011). In other words, talking is not only a descriptive act; it does something. It is through language and discourse that we give meaning to and understand our selves and the world (Foucault, 2002, 2011; Hall, 2003a). From this starting point, I develop a theoretical perspective that includes theories on difference-making practices, categorizations and othering (Fanon, 1971/2015; Hall, 2003a; Spivak, 1985). An equally important part of the theoretical frame are theories on urban space and, in particular, theories that deal with the significance of place, urban segregation and the territorial stigmatization of disadvantaged neighbourhoods (Wacquant, 2008). I also incorporate more educational sociological perspectives that focus on the role of education in relation to, among other things, classmates, place and achievements (Willis, 1977/1983).

Method and methodology

In this study, I have used an ethnographic approach (Arvastson & Ehn, 2009; Emerson et al., 2011). Ethnography can be described as a way of approaching people's everyday lives and the ways in which they create order and meaning in their lives. It is often combined with an interest in showing patterns, structural conditions and symbolic dimensions in everyday life (Hammersley & Atkinson, 1995/2007; Jeffrey & Troman, 2004; Willis & Trondman, 2002). During one school year, I followed the students in eighth and ninth grade at Björkskolan in the classrooms, at lunch, in the schoolyard and after school. These participatory observations were written down as fieldnotes. Besides fieldnotes, interviews with students, teachers, school staff and the principal form the basis for the analysis.

As a researcher, in taking fieldnotes and conducting interviews, I am not just an observer. I am also part of producing the empirical data in terms of the choices I make and the questions I ask. My time in the school was guided by my aim, questions and theoretical understandings. Over time, these also shifted in focus in relation to my experiences in the school and my interactions with the students and the teachers. The data, both fieldnotes and interviews, were transcribed and later structured on the basis of a number of themes that have since formed the basis for the analysis. Writing about well-known themes such as disadvantaged neighbourhoods, as well as the schools and students in these areas, poses serious questions regarding how to avoid the reproduction of certain stereotypical representations. As a researcher, I cannot talk about disadvantaged neighbourhoods without awakening such stereotypes, but I strive for a more complex and nuanced description of what it means to be a student in one of the schools in these areas.

Empirical findings

In what follows, I briefly present the empirical chapters of the dissertation. The first chapter focuses on the representations of the school, as well as of the students, and how these are tightly related to representations of the neighbourhood. Here the focus is on how the stories about the school are constructed and expressed among the students as well as how the students position themselves in relation to them. This contributes to a better understanding of how increased differences in results and school segregation play into the students' self-understanding and relationships with their own school. The chapter also highlights how the students themselves describe their school and its significance, which contributes to a more nuanced understanding of the roles and functions of schools in marginalized neighbourhoods.

The second chapter focuses on how teachers and staff at the school describe their experiences of Björkskolan and the work there. The chapter shows how the school and the staff are characterized by the territorial stigmatization of the neighbourhood and the school as well as by school segregation. This is reflected in the teachers' descriptions of the workload and the students' different needs. In the staff's descriptions, teachers and colleagues appear as, on the one hand, "whiny" and unmotivated and, on the other, as competent and committed. The possibilities of attracting and retaining the latter category are described as the school's rescue. At the same time, these descriptions lack a sensitivity to the

significance of the context, including how the school's structural conditions characterize the role of teacher. The talk of what we can call super-educators who can save the school places unreasonable demands on teachers in these schools, while the structural conditions that drive the development towards a more unequal school for both students and teachers remain intact.

The third chapter of the dissertation focuses on the students' learning and how they position themselves as learning subjects – from the failure to the ambitious student. It is possible to understand these different positionings in relation to representations of the “immigrant student” in disadvantaged neighbourhoods, which serve as implicit or explicit references in the students' narratives. The chapter also illuminates how the students make sense of themselves as learning subjects in relation to a general discourse of individualization, with a focus on the individual's choices and responsibility for their own education. The students express how they blame themselves for their lack of grades, but they also express how they have turned failure into success and talk about their own changed relationships with the school and education. Both of these stories, however, are based on the idea of an independently acting individual, and the structural circumstances that condition learning are somewhat absent from the students' stories. An interesting result is that the students do not express dismissive attitudes towards school. Even for those who have a hard time with grades, there is an awareness of the importance of education and a willingness to learn.

In the fourth and last empirical chapter of the dissertation, themes from the previous chapter are followed up, with a special focus on the anti-school culture that is sometimes highlighted as an explanation for, above all, boys' lack of commitment and results in school. Based on my observations and interviews, I suggest a new interpretation of this theory and its relevance for explaining students' relationships with school and education. An analysis and discussion of the relationships between gender, class and place is helpful for understanding the possible relevance of anti-school culture today. This chapter raises questions about the school's role in disadvantaged neighbourhoods and the significance of place for students' relationships with education.

Final discussion

The dissertation concludes with a summary of the results and a more comprehensive analysis and discussion of their significance for the school,

pedagogy and students in disadvantaged urban neighbourhoods. In the final chapter, I discuss how the students answer up to the representations of their neighbourhood and school, showing how they oppose the dominant representations and offer their own descriptions and counter-narratives. Another important result discussed is the sense of community and friendship that is associated with the school, both between the students and between the students and the teachers. The students want to be in school and regard it as an important social space in their everyday lives. It becomes a place where they feel at home. Indeed, the school is viewed by the students as a safe haven. The school is a symbol of care – from society and teachers. It is a place where the students can talk to other adults, get a meal to eat, and socialize. In this way, the school offers a break from the socio-economic conditions that are part of everyday life in the students' neighbourhood.

In addition, I discuss the students' relationships to learning. Results from the thesis demonstrate how the students have a positive view of their school and education. Their relationships with schooling cannot be understood as a form of anti-school culture; by contrast, they show a pro-school culture. Even the students that lack upper secondary qualifications take a positive stance in relation to education: they want to learn. I conclude by discussing the possibilities of a pedagogy that is sensitive to the students' experiences and questions about their lives. The market-oriented school system is being questioned today, and rightly so. The overall ambition must be that all schools should be one of the best, offering the students the education they deserve and have the right to.

Referenser

- Ahmed, Sara (2006). The Nonperformativity of Antiracism. *Meridians (Middletown, Conn.)*, 7(1), 104-126.
- Ahmed, Sara (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist theory*, 8(2), 149-168.
- Alinia, Mino (2006). Invandraren, ”förorten” och maktens rumsliga förankring. I *SOU 2006:73, Den segregerande integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder* (s. 63-90). Stockholm: Fritze.
- Allelin, Majsa (2019). *Skola för lönsamhet: Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag*. Lund: Arkiv.
- Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Ambjörnsson, Fanny (2003). "Kom nu hora, så går vi!": Om svar på tal, utmanande beteenden och andra skamstrategier. I Thomas Johansson & Philip Lalander (Red.), *Sexualitetens omvandlingar: politisk lesbiskhet, unga kristna och machokulturer* (s.125-149). Göteborg: Daidalos.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Anderson, Elijah (2009). Introduction. *Ethnography*, 10(4), 371-374.
- Andersson, Eva & Subramanian, S. V. (2006). Explorations of Neighbourhood and Educational Outcomes for Young Swedes. *Urban Studies*, 43(11), 2013-2025.
- Andersson, Eva & Malmberg, Bo (2015). Contextual effects on educational attainment in individualised, scalable neighbourhoods: Differences across gender and social class. 52(12), 2117.
- Andersson, Eva, Malmberg Bo & Östh, John (2012). Travel-to-school distances in Sweden 2000-2006: Changing school geography with equality implications. *Journal of Transport Geography*, 7(23), 35-43.
- Andersson, Eva; Östh, John & Malmberg, Bo (2010). Ethnic segregation and performance inequality in the Swedish school system: A regional perspective. *Environment and Planning*, 42, 2674-2686.
- Andersson, Roger, Bråmås, Åsa & Hogdal, Jon (2009). *Fattiga och rika – segregationen ökar: Flyttningsmönster och boendesegregation i Göteborg 1990 – 2006*. Göteborg: Göteborgs Stadskansli.
- Andersson, Åsa (2003). *Inte samma lika: Om identifikation hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Eslöv: Symposion.
- Angrosino, Michael (2007). *Doing Ethnographic and observational research*. California: Sage Publications.

- Archer, Louise & Francis, Becky (2007). *Understanding minority ethnic achievement: race, gender, class and 'success'*. London: Routledge.
- Archer, Louise; Hollingworth, Sumi & Mendick, Heather (2010). *Urban youth and schooling: The experiences and identities of educationally 'at risk' young people*. New York: Open University Press.
- Archer, Louise & Yamashita, Hiromi (2003). 'Knowing their limits'? Identities, inequalities and inner city school leavers' post-16 aspirations. *Journal of Education Policy*, 18(1), 53-69.
- Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet. (2008). Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, 28(1), 1-14.
- Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (2009). *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, Lisa & Holm, Ann-Sofie, (2014). Styrning genom prov och betyg. I Elisabet, Öhrn & Ann-Sofie Holm (Red.), *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 31-55). (Göteborg studies in educational sciences, 363). Göteborgs universitet.
- Azar, Michael (2006). *Den koloniala bumerangen: från schibbolet till körkort i svenskhet*. Stockholm: Symposion.
- Back, Les (1996). *New ethnicities and urban culture: racism and multiculturalism in young lives*. London: UCL Press.
- Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Barthes, Roland (2007). *Mytologier*. Lund: Arkiv.
- Bauman, Zygmunt (2011). The London Riots: On Consumerism coming Home to Roost. *Social Europe Journal*, 8 august. <http://www.social-europe.eu>
- Beach, Dennis (2010). Identifying Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49-63.
- Beach, Dennis, Gordon, Tuula, & Lahelma, Elina (Red.). (2003). *Democratic education: Ethnographic challenges*. London: Tufnell.
- Bourdieu, Pierre (1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970/2008). *Reproduktionen: Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Boverket (2006). *Var finns rum för våra barn? en rapport om trångboddheten i Sverige*. Karlskrona: Boverket.
- Broady, Donald (2000). Skolan under 1990-talet. I *SOU 2000:39, Välfärd och skola. Antologi från Kommittén välfärdsbokslut* (s. 5-133). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

- Brown, Wendy (2003). Neo-liberalism and the end of liberal democracy. *Theory & Event*, 7(1), 1–43.
- Brune, Ylva (2004). Nyheter från gränsen: Tre studier i journalistik om ”invandrare”, flyktingar och rasistiskt våld. (Göteborg: Institutionen för journalistik och masskommunikation) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Bråmås, Åsa (2006). 'White flight'? The production and reproduction of immigrant concentration areas in Swedish cities, 1990 – 2000. *Urban Studies*, 43, 1127–1146.
- Brännström, Lars (2008). Making Their Mark: The Effects of Neighbourhood and Upper Secondary School on Educational Achievement. *European Sociological Review*, 24(4), 463–478.
- Bunar, Nihad (2001). Skolan mitt i förorten: Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism. Stockholm: Symposion.
- Bunar, Nihad (2005). Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. *Utbildning & Demokrati*, 14(3), 75–96.
- Bunar, Nihad (2009). När marknaden kom till förorten: Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, Nihad (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1), 1–18.
- Bunar, Nihad & Ambrose, Anna (2016). Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 34–51.
- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny (2006). *I min gamla skola lärde jag mig fel svenska: En studie om skolvalfriheten i det polariserade urbana rummet*. Norrköping: Integrationsverket.
- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny (2007). *Valfrihet och integration i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholm Stad.
- Burawoy, Michael, Burton, Alice, Arnett Ferguson, Ann, J. Fox, Kathryn, Gamson, Joshua, Hurst, Leslie, ... Ui, Shiori (1991). *Ethnography unbound: Power and resistance in the modern metropolis*. Berkley: University of California Press.
- Butler, Judith (1993/2011). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2005). *Könet brinner!* Stockholm: Natur och kultur.
- Bäckström Lerneby, Johanna (2020). *Familjen*. Stockholm: Mondial.
- Böhlmark, Anders & Holmlund, Helena (2011). *20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten?* SNS forskningsrapport, Stockholm: SNS förlag.
- Carlbaum, Sara (2018). Utvärdering, marknadsföring och skolval. I Magnus Dahlstedt & Andreas Fejes (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden*, (s. 245–259). Lund: Studentlitteratur.
- Crenshaw, Kimberlé Williams (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

- Dagens Nyheter (2020-10-26). Skolor i utsatta områden läggs ner – elever bussas till andra skolor.
- Dahlstedt, Magnus (2004). Den massmediala förortsdjungeln: Representationer av svenska förortsmiljöer. *NORDICOM-information*, 26(4), 15-29.
- Dahlstedt, Magnus (2007). I val(o)frihetens spår: Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (1), 20-38.
- Dahlstedt, Magnus & Hertzberg, Fredrik (2011). *Skola i samverkan: Miljöprogrammet och visionen om den öppna skolan*. Malmö: Gleerup.
- DEJA (2010) *Flickor, pojkar, individer: Om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. SOU 2010:99. Stockholm: Fritzes.
- Dillabough, Jo-Anne & Kennelly, Jaqueline (2010). *Lost youth in the global city: Class, culture and the urban imaginary*. New York: Routledge.
- Dikeç, Mustafa (2007). *Badlands of the Republic: Space, politics and urban policy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dolby, Nadine, Dimitriadis, Greg (2004). Learning to labor in new times: An introduction. I Nadine Dolby, Greg Dimitriadis & Paul Willis (Red.), *Learning to labor in new times*, (s. 1-14). New York: Routledge.
- Dovemark, Marianne (2008). *En skola – skilda världar: Segregering på valfrihetens grund – om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan*. Högskolan i Borås, rapport nr 4:2008.
- Dovemark, Marianne & Lundström, Ulf (2017). Tema: Skolan och marknaden. *Utbildning & demokrati*, 26(1), 5-18.
- Embrick, David (2008). "Us and them". *Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society*, 1357-1358. London: Sage.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Englund, Tomas (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good": Svensk skola i omvandling?* (Pedagogisk forskning i Uppsala (1978), 108). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Englund, Tomas (Red.) (2004). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HSL Förlag.
- Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (2008). Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik. I Tomas Englund & Ann Quennerstedt (Red.), *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning* (s. 7-35). Göteborg: Daidalos.
- Ericsson, Urban (2007). *Belägrade människor – Belägrade rum: Om invandrargörande och förorter*. (Uppsala: Institutionen för kulturanthropologi och etnologi) [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (2005). Den postkoloniala paradoxen, rasismen och 'det mångkulturella samhället'. En introduktion till postkolonial teori. I Catharina Eriksson, Maria Eriksson Baaz & Håkan Thörn (Red.), *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (s. 13-56). Nora: Nya Doxa.

- Fanon, Frantz (1971/2015). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Fejan-Ljunghill, Lena & Svensson, Sten (2006). *Motbok: Om det ideologiska sveket mot skolan*. Stockholm.
- Fell, Terence & Guziana, Bozena (2016). *Stad, rättvisa och boendesegeering: Stadsområdesutveckling i Eskilstuna och Västerås 2002–2012*. Västerås: Mälardalens högskola.
- Forkby, Torbjörn & Liljeholm Hansson, Susanne (2011). *Kampen för att bli någon: Bilder av förorten och riskfyllda utvecklingsvägar i Göteborg* (1. uppl. ed., Rapport / FoU i Väst, 2011:1). Göteborg: FoU i Väst.
- Forsberg, Håkan (2015). *Kampen om eleverna: gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*. (Uppsala: Uppsala universitet: Acta Universitatis Upsaliensis) [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Fortun, Kim (2010). Foreword to the Twenty-fifth Anniversary Edition. I James Clifford & George E. Marcus (Red.), *Writing culture: the poetics and politics of ethnography* (s. vii–xxii). California: University of California Press.
- Foucault, Michel (2002). *Sexualitetens historia. Band 1: Viljan att veta*. (Ny utg.) Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel (2011). *Vetandets arkeologi* (2., ombrutna, översedda uppl.). Lund: Arkiv.
- Francis, Becky (1999). Lads, and lasses and (new) labour: 14-16-year-old students' responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement' debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 355–371.
- Francis, Becky & Skelton, Christine (2005). *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*. London: Routledge.
- Frosh, Stephen, Phoenix, Ann, & Pattman, Rob (2002). *Young masculinities understanding boys in contemporary society*. Basingstoke: Palgrave.
- Furrer, Carrie & Skinner, Ellen (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Geertz, Clifford (1983). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Gieryn, Thomas F. (2000). A Space for Place in Sociology. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 463–496.
- Griffin, Christine (2000). Discourses of Crisis and Loss: analysing the 'Boys' Underachievement' Debate. *Journal of Youth Studies*, 3(2), 167–88.
- Gruber, Sabine (2013). *När skolan gör skillnad: Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber.
- Gustafsson, Jan (2014). Differentiering genom individualisering. I Elisabet, Öhrn & Ann-Sofie Holm (Red.), *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 57–78). (Göteborg studies in educational sciences, 363). Göteborgs universitet.
- Gustafsson, Jan-Eric (2006a). *Barns utbildningssituation: Bidrag till ett kommunalt barnindex*. Stockholm: Rädda Barnen.

- Gustafsson, Jan-Eric; Sörlin, Sverker & Vlachos, Jonas (2016). *Policyidéer för svensk skola*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gustafsson, Jan-Eric & Yang Hansen, Kajsa (2009). Resultatförändringar i svensk grundskola. I Skolverket (2009), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (s. 40–85). Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, Jan-Eric & Yang Hansen, Kajsa (2017). Changes in the Impact of Family Education on Student Educational Achievement in Sweden 1988–2014, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2017.1306799
- Gustafsson, Katarina (2006b). *Vi och dom i skola och stadsdel: Barns identitetsarbete och sociala geografier*. (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education 111) [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Göteborgs-Posten (2013-10-01). Stora skillnader mellan slutbetygen i Göteborg.
- Göteborgs Stad (2017). *Jämlikhetsrapporten 2017: Skillnader i livsvillkor i Göteborg*. Göteborg: Göteborgs Stad.
- Hall, Stuart (1992). The West and the Rest: Discourse and Power. I Stuart Hall & Bram Gieben (Red.), *Formations of Modernity* (s. 275-331). Cambridge: Polity Press.
- Hall, Stuart (2003a). The work of representation. I Stuart Hall (Red.), *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices* (s. 13-64). London: SAGE.
- Hall, Stuart (2003b). The Spectacle of the “Other”. I Stuart Hall (Red.), *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices* (s. 223-279). London: SAGE.
- Hall, Stuart (2005). Kulturell identitet och diaspora. I Catharina Eriksson, Maria Eriksson Baaz & Håkan Thörn (Red.), *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (s. 231-243). Falun: Nya Doxa.
- Hallin, Per-Olof, Jashari, Alban; Listerborn, Carina & Popoola, Margareta (2010). *Det är inte stenarna som gör ont*. Malmö: Malmö högskola, Institutionen för urbana studier.
- Hammarén, Nils (2008). *Förorten i huvudet: Unga män om kön och identitet i den nya Sverige*. Stockholm: Atlas.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995/2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hansson, Åse, & Gustafsson, Jan-Eric (2016). Pedagogisk segregation: Lärarkompetens i den svenska grundskolan ur ett likvärdighetsperspektiv. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 21(1-2), 56-78.
- Harvey, David (2009). *Den globala kapitalismens rum: På väg mot en teori om ojämn geografisk utveckling*. Hägersten: Tankekraft förlag.
- Harvey, David (2011). *Ojämlighetens nya geografi: Texter om stadens och rummets förändringar i den globala kapitalismen*. Stockholm: Atlas.
- Hattie, John (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Holgersson, Helena (2011). *Icke-medborgarskapets urbana geografi*. Göteborg: Glänta produktion.

- Hollingworth, Sumi & Archer, Louise (2010). Urban schools as urban places: School reputation, children's identities and engagement with education in London. *Urban Studies*, 47(3), 584–603.
- Holm, Ann-Sofie & Öhrn, Elisabet (2014). Diskurser om prestationer, begävnig och arbete. I Elisabet, Öhrn & Ann-Sofie Holm (Red.), *Att hyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*, (s. 79-101). (Göteborg studies in educational sciences, 363). Göteborgs universitet.
- Holmlund Helena; Häggblom, Josefin; Lindahl, Erica; Martinson, Sara; Sjögren, Anna; Vikman, Ulrika & Öckert, Björn (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. IFAU-rapport 2014:25.
- Hughey, Matthew W. (2010). The White Savior Film and Reviewers' Reception. *Symbolic Interaction*, 33, 475-496.
- Jackson, Carolyn (2006). *Lads and Ladettes in School: Gender and a fear of failure*. Open University Press.
- Jeffrey, Bob & Troman, Geoff (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Jensen, Sune Qvotrup (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 2(2), 63-78.
- Jensen, Sune Qvotrup & Christensen, Ann-Dorte (2012). Territorial stigmatization and local belonging: A study of the Danish neighbourhood Aalborg East. *City*, 16(1-2), 74-92.
- Johansson, Thomas & Hammarén, Nils (2010). Konsten att välja rätt spårvagn: En studie av segregation, skolval och unga människors studieplaner. *Sociologisk Forskning*, 47(1), 51-71.
- Johansson, Thomas, & Hammarén, Nils (2011). The art of choosing the right tram; schooling, segregation and youth culture. *Acta Sociologica*, 54, 39-51.
- Johansson, Thomas & Hammarén, Nils (2013). Inre och yttre resor: Segregation, urbana vägval och ungdomars studieplaner. I Nihad Bunar & Ove Sernhede (Red.), *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfribeten* (s. 133-164). Göteborg: Daidalos.
- Johansson, Thomas & Sernhede, Ove (Red.). (2003). *Urbanitetens omvandlingar: Kultur och identitet i den postindustriella staden*. Göteborg: Daidalos.
- Johansson, Thomas (2010). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*, 2010:1, 5-28.
- Jonsson, Rickard (2007). Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola. Stockholm: Ordfront.
- Jonsson, Rickard. (2014). Boy's anti-school culture? Narratives and school practices. *Anthropology & Education*, 45(3), 276-292.
- Jonsson, Rickard (2015). Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort. Stockholm: Ordfront.

- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. (Stockholm: Acta Universitatis Stockholminesis) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Kamali, Masoud (2006). Den segregeringande integrationen. I *SOU 2006:73, Den segregeringande integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder* (s. 7-28). Stockholm: Fritzes.
- Kasselias Wiltgren, Loyal (2014). *Stolt! Om ungdomar, etniciteter och gemenskaper* (Linköping studies in arts and science, 622) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Kimmel, Michael (2010). *Boys and school: A background article on the "boy crisis"*. SOU 2010:53, Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Kearns, Ade & Parkinson, Michael (2001). The Significance of Neighbourhood. *Urban Studies*, 38(12), 2103-2110.
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larner, Wendy (2000). Neo-liberalism: Policy, ideology, governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.
- Lefebvre, Henri (1991). *The production of space*. Oxford: Basil Blackwell.
- León Rosales, René (2010). *Vid framtidens bitersta gräns: Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. (Södertörn doctoral dissertations, 43) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Liedman, Sven-Eric (2018). Marknaden och viljan att mäta. I Magnus Dahlstedt & Andreas Fejes (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 281–292). Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, Mona & Vinthagen, Stellan (2009). Motståndsteorier. I Mona Lilja & Stellan Vinthagen (Red.), *Motstånd* (s. 47–94). Malmö: Liber.
- Lindberg, Ingemar (1999). *Välfärdens idéer*. Stockholm: Atlas.
- Lindbäck, Jonas & Sernhede, Ove (2012). Från förorten till innerstaden och tillbaka igen: Gymnasieskolan, valfriheten och den segregerade staden. *Educare*, 1, 2012, 53-78.
- Loomba, Ania (2005). *Kolonialism/Postkolonialism: En introduktion till ett fält*. Stockholm: Tankekraft.
- Lucey, Helen & Reay, Diane (2002). A Market in Waste: Psychic and structural dimensions of school-choice policy in the UK and children's narratives on 'demonized' schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(3), 253-266
- Lund, Anna (2015). At a close distance: Dropouts, teachers, and joking relationships. *American Journal of Cultural Sociology*, 3(2), 280-308.
- Lund, Anna & Trondman, Mats (2017). Dropping out/dropping back in: Matters that make learning matter. *Queensland Review*, 24(1), 57-74.
- Lundberg, Osa (2015). Mind the gap: Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education. (Gothenburg studies in educational sciences, 378) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Lundahl, Lisbeth (2002). Sweden: Decentralization, deregulation, quasi-markets - and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687-697.

- Lundahl, Lisbeth; Erixon Arreman, Inger; Holm, Ann-Sofie & Lundström, Ulf (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 2013, 497-517.
- Lundqvist, Catarina (2010). *Möjligheternas horisont: Etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. (Linköpings Studies in Arts and Science) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Lundström, Ulf (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken. *Utbildning & demokrati*, 27(1), 33-59.
- Lunneblad, Johannes (2011). Identitet, kvalitet och realitet i en förortsskola. I Ove Sernhede (Red.), *Förorten, skolan och ungdomskulturen: Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande* (s. 79-96). Göteborg: Daidalos.
- Lärarnas tidning (2015). Lärare flyr skolor i utsatta områden. <https://lararnastidning.se/larare-flyr-skolor-i-utsatta-omraden/>. Hämtad 2018-03-20.
- Malmberg, Bo; Andersson, Eva & Östh, John (2012-05-20). Skolvalet används för att undvika underprivilegerade. Dagens Nyheter. <http://www.dn.se/debatt/skolvalet-anvands-for-att-undvika-underprivilegerade>. Hämtad 2013-04-12.
- Massey, Doreen (1999). Spaces of Politics. I Doreen Massey, John Allen & Philip Sarre (Red.), *Human Geography Today* (s. 279-294). Cambridge: Polity Press.
- Mc Eachrane, Michael & Faye, Louis (Red.). (2001). *Sverige och de Andra: Postkolonialt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Milani, Tommaso M. & Jonsson, Rickard (2011). Incomprehensible language? Language, ethnicity and heterosexual masculinity in a Swedish school. *Gender and Language*, 5(2), 241-269.
- Milani, Tommaso M. & Jonsson, Rickard (2012). Who's Afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, Complicity, Resistance. *Journal of Linguistic Anthropology*, 22(1), 44-63.
- Molina, Irene (1997). *Stadens rasifiering: Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Molina, Irene (2005). Rasifiering: Ett teoretiskt perspektiv i analysen av diskriminering i Sverige. I Paulina de los Reyes & Masoud Kamali (Red.), *Bortom Vi och Dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering* (s. 95-112). SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Musterd, Sako & Andersson, Roger (2006). Employment, Social Mobility and Neighbourhood Effects: The Case of Sweden. *International Journal of Urban and Regional Research*, 30(1), 120-140.
- Nyström, Anne-Sofie (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: En studie om underprestation och privilegerade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. (Studia sociologica Upsaliensia, 59). [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- OECD (2015). OECD Income inequality data update: Sweden. <https://www.oecd.org/els/soc/OECD-Income-Inequality-Sweden.pdf>. Hämtad 2016-04-11.

- Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra: Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan* (Studies in educational sciences, 17). [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Prop. 1991/92:95. Om valfrihet och fristående skolor.
- Prop. 1992/93:230. Valfrihet i skolan.
- Qvarsebo, Jonas (2006). *Skolbarnets fostran: Enbetskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. (Linköping studies in arts and science, 365) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Rampton, Ben (2011). From 'Multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'Contemporary urban vernaculars'. *Language & Communication*, 31(4), 276-294.
- Regeringskansliet (2012). Urbana utvecklingsområden. Arbetsdepartementet, Dnr A2012/4115/IU. Stockholm.
- Regeringen (2015). Samverkan för bästa skola. Hämtad 2019-02-27.
<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2015/06/pressmeddelande--samverkan-for-basta-skola/>
- Reay, Diane (2004). 'Mostly roughs and toughs': Social class, race and representation in inner city schooling. *Sociology*, 38(5), 999-1017.
- Reay, Diane (2005). Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39(5), 911-928.
- Reay, Diane (2007). 'Unruly places': Inner-city comprehensives, middle-class imaginaries and working-class children. *Urban Studies*, 44(7), 1191-1201.
- Reay, Diane & Lucey, Helen (2000). "I don't really like it here but I don't want to be anywhere else": Children and inner city council estates. *Antipode*, 32(4), 410-428.
- Ristolampi, Per-Markku (1994). *Rosengård och den svarta poesin: En studie av modern annorlundabet*. Stockholm: Symposion.
- Rubie-Davies, Christine, Hattie, John, & Hamilton, Richard (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Rädda Barnen (2012). Barns ekonomiska utsatthet: Årsrapport 2012:2. Stockholm: Rädda Barnen.
- Rädda Barnen (2018). Barnfattigdom i Sverige. Rapport 2018. Stockholm: Rädda Barnen.
- Räthzel, Nora (2006). Föreställ dig att du är en invandrare och ingen bryr sig: Rädslor, hopp och unga människors strategier för inträde till arbetsmarknaden. I Anders Neergaard (Red.), *På tröskeln till lönearbete: Diskriminering, exkludering och underordning av personer med utländsk bakgrund* (s. 91-136). SOU 2006:60. Stockholm: Fritzes.
- Said, Edward (1978/2004). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- SCB (2007:2). *Barn, boendesegregation och skolresultat*. SCB: Demografiska rapporter.

- Schwartz, Anneli (2013). *Pedagogik, plats och prestationer: En etnografisk studie om en skola i förorten*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 340) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Sernhede, Ove (2002). *AlienNation is My Nation: Hip-hop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, Ove (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & demokrati*, 18(1), 7-32.
- Sernhede, Ove (Red.). (2011a). *Förorten, skolan och ungdomskulturen: Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, Ove (2011b). Förord: Studiens utgångspunkter. I Ove Sernhede (Red.), *Förorten, skolan och ungdomskulturen: Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande* (s. 13–23). Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, Ove (2011c). School, Youth Culture and Territorial Stigmatization in Swedish Metropolitan Districts. *Young*, 19(2), 159-180.
- Sernhede, Ove & Lunneblad, Johannes (2011). 1990-talets systemskifte: Nya sociala klyftor och en marknadsanpassad skola. I Ove Sernhede (Red.), *Förorten, skolan och ungdomskulturen: Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande* (s. 25-42). Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, Ove (2014). Segregationen, skolan och ungas informella lärande. I Ove Sernhede och Ingegerd Tallberg Broman (Red.), *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser* (s. 188-206). Malmö: Liber.
- Sernhede, Ove, León Rosales, Rene, & Söderman, Johan (2019). "När betongen rätar sin rygg": *Ortenrörelsen och folkbildningens renässans: Från stigmatisering till kunskapssökande och social mobilisering*. Göteborg: Daidalos.
- SFS (2010:800). Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skawonius, Charlotte (2005). *Välja eller hamna. Det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor*. (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 131) [Doktorsavhandling].
- Skeggs, Beverley (1997/2015). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden?* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk skola?* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *PISA 2012*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015). *Skolverkets lägesbedömning 2015*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2018). *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor: En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket

- Skolverket (2020). *Skolverkets lägesbedömning 2020*. Stockholm: Skolverket.
- Social resursförvaltning (2014). *Skilnader i livsvillkor och hälsa i Göteborg*. Göteborg: Göteborgs stad.
- Socialstyrelsen (2010). *Social rapport 2010*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU (2000:39). *Välfärd och skola: antologi från Kommitén Välfärdsboksut*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2009:64). *Flickor och pojkar i skolan: hur jämställt är det?* Delbetänkande från Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Fritzes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. *History and Theory* 24(3), 247–272.
- Svensson, Sten (2019). Friskolorna vill bara ha ännu mer betalt. <https://www.dagenssamhalle.se/debatt/friskolorna-vill-bara-ha-annu-mer-betalt-26943>. Hämtad 2020-12-09.
- SVT Nyheter (2013). Konflikter och dåliga resultat bakom elevflytt. <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/skane/rosengardsskolans-hogstadium-laggs-ner>. Hämtad 2018-03-13.
- Söderman, Johan & Johansson, Thomas (2016). *Låt alla stenar rulla: Lärande, estetik, sambälle: En vänbok till Ove Sernhede*. Göteborg: Daidalos.
- Söderström, Martin & Uusitalo, Roope (2005). *Vad innebär införandet av fritt skolval i Stockholm för segregationen i skolan?* IFAU: Rapport 2005:2.
- Tenenbaum, Harriet R. & Martin D. Ruck. (2007). Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority than for European American Students? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology* 99(2):253-273.
- Tarabini, Aina; Jacovkis, Judith & Montes, Alejandro (2017). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851.
- Thörn, Catharina (2006). Kampen om staden och offentlighetens omvandling. I Ove Sernhede & Thomas Johansson (Red.), *Storstadens omvandlingar: Postindustrialism, globalisering och migration. Göteborg och Malmö* (s. 303–315). Göteborg: Daidalos.
- Thörn, Catharina & Holgersson, Helena (Red.). (2014). *Gentrifiering*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, Mats; Krantz, Sophie; Petersson, Karina & Barmark, Mimmi Maria (2012). Låt oss kalla det skolkultur: Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för förbättrade skolprestationer. *Locus*. 6-31.
- Trondman, Mats & Lund, Anna (2018). Light, mind and spirit: Paul Willis's Learning to Labour revisited on and beyond its 40th anniversary. *Ethnography*, 19(4), 433-445.
- Trumberg, Anders (2011). *Den delade skolan: Segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. (Örebro studies in human geography, 6) [Doktorsavhandling]. Örebro Universitet.
- Ungdomsstyrelsen (2008). *Fokus 08: En analys av ungas utanförskap*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Van Maanen, John (1988/2011). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vlachos, Jonas (2010). *Betygets värde: En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Stockholm: Konkurrensverket.
- Wacquant, Loïc (1996). Red belt, black belt: racial division, class inequality and the state in French urban periphery and the American ghetto. I Enzo Mingione (Red.), *Urban Poverty and the Underclass* (s. 234-274). Oxford: Blackwell.
- Wacquant, Loïc (2007). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *Thesis Eleven*, 91, 66-77.
- Wacquant, Loïc (2008). *Urban Outcast: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Cambridge: Polity Press.
- Wacquant, Loïc (2009). *Punishing the poor: the neoliberal government of social insecurity*. London: Duke University Press.
- Widigson, Mats (2013). Från miljonprogram till högskoleprogram: plats, agentskap och villkorad valfrihet. (Göteborg studies in sociology, 52) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Willis, Paul (1977/1983). *Fostran till lönearbete*. Malmö: Röda bokförlaget.
- Willis, Paul & Trondman, Mats (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.
- Wirtén, Per (2010). *Där jag kommer från: Kriget mot förorten*. Stockholm: Albert Bonniers.
- Wierup, Lasse (2020). *Gangsterparadiset: Så blev Sverige arena för gängkriminalitet, skjutningar och sprängdåd*. Stockholm: Forum.
- Youdell, Diana (2003). Identity traps or how black students fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20.
- Zintchenko, Lennart (1997). Hammarkullen som offentlig bild. I Karl-Olov Arnstberg & Ingrid Ramberg (Red.), *I stadens utkant: Perspektiv på förorter* (s. 61-74). Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Öhrn, Elisabet (2011). Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school. *Education Inquiry*, 2(2), 345-357.
- Öhrn, Elisabet (2014). Introduktion. I Elisabet Öhrn & Ann-Sofie Holm (Red.), *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 13-29). (Göteborg studies in educational sciences, 363). Göteborgs universitet.
- Öhrn, Elisabet, & Holm, Ann-Sofie. (2014). *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (Göteborg studies in educational sciences, 363). Göteborgs universitet.
- Österberg, Torun (2013). The increasing importance of place: Neighbourhood differences in metropolitan Sweden, 1990-2006. *China Journal of Social Work*, 6(3), 244-261.
- Östh, John; Andersson, Eva & Malmberg, Bo (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50(2), 407-425.

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRÅNSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbeter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfjandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklings ekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslära och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talbandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfارande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorsers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsättning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 1999
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Dekerks liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samballsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenschefer ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBERG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visnhet och betande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring jacketexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strövan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminareamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlngen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nnet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstudier med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar for matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELTSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation and invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRICA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärarens möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid tekniskskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter. Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att hyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdeskking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnmet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det ooberäkneliga i matematikundervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Riddlärarollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbarn eller servicebarn? En etnografisk studie av fritidsbarn i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjstudie om undervisning i årskurs 4-6.* Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective.* Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.* Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback.* Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högskolan*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad bänder i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtilighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 445 ANNA LUNDBERG *Att lära om proportionalitet i den svenska skolan – en studie av läromedel, nationella prov samt läroprocesser i klassrummet*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LÖTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktiska kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SOTEVIK *Barbiebröllop och bomobundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (heter)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.

- 455 FRIDA SIEKKINEN. *Att vara eller inte vara. Eleverpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.
- 456 ANN-CHARLOTT WANK. *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik*. Göteborg 2021.
- 457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON. *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors*. Göteborg 2021.
- 458 ANNA NORRSTRÖM. *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken*. Göteborg 2021.
- 459 JOHANNA MELLÉN. *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education*. Göteborg 2021.
- 460 JONATAN JUNGMALM. *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.
- 461 ELISABETH OHLSSON. *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska*. Göteborg 2021.
- 462 VICTORIA ROLFE. *Exploring socioeconomic inequality in educational opportunity and outcomes in Sweden and beyond*. Göteborg 2021.
- 463 JONAS LINDBÄCK. *Värsta bästa skolan. Om unga i förorten och segregationen i skolan*. Göteborg 2021.