



INSTITUTIONEN FÖR
GLOBALA STUDIER

“DET ÄR LIKSOM KUL ATT KOMMA TILL JOBBET OCH JAG HAR ALDRIG KÄNT SÅ INNAN FAKTISKT”

En studie om att vara lärare i ett vithetsnormativt samhälle

Jonas Andersson

Examensarbete i socialantropologi

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Antropologprogrammet, SA1511
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2023
Handledare:	Åsa Wahlström Smith
Examinator:	Annelie Sjölander Lindqvist
Antal ord	10748

Abstract

Målet med kandidatuppsatsen är att undersöka hur lärare upplever sin yrkesvardag. Mot en bakgrund av att läraryrket ofta förstås som ett av de mest belastade yrkena, syftar denna studie till att förstå vad som motiverar lärare till att fortsätta sin yrkesbana. För att fånga lärarnas egna berättelser utgår studien från en antropologisk ansats som bygger på en tre veckors lång etnografisk fältstudie, genomförd på en grundskola i Göteborg, med deltagande observation och intervju som de primära metoderna. Vidare har den studerade skolans geografiska placering och demografiska variabler kommit att ha betydelse, då skolan är belägen i Göteborgs yttre skoldistrikt och utgörs av en majoritet icke-vita elever, vilket är faktorer som diskursivt kategoriserar skolan som en av de mest påfrestade och oattraktiva arbetsplatserna för lärare, "förortsskolan". Genom en iterativ process har det insamlade materialet kommit att behandlas utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv med utgångspunkt i kritisk rasteori, vilket innebär ett perspektiv av att det i samhället existerar en strukturell vithetsnorm, där sociala konstruktioner och föreställningar av ras påverkar lärarnas upplevda yrkesvardag. Som analytiska verktyg används socialfilosofen Axel Honneths erkännandeteori, samt begreppen *territoriell stigmatisering* och *andrafiering*. Resultatet visar att de deltagande lärarna själva positionerar sin skola som annorlunda, men att de utmanar den stigmatiserande diskursen om annorlunda som något oattraktivt, då de beskriver denna annanhet som motiverande och tillfredsställande aspekter i yrkesvardagen.

Nyckelbegrepp: Stigmatisering, grundskollärare, kritisk rasteori, yrkesvardag, etnografi, segregation, erkännandeteori

Språk: Svenska.

Innehåll

1 Introduktion.....	1
1.1 Syfte och frågeställning.....	2
2 Bakgrund.....	2
2.1 En yrkesroll i kris.....	2
2.2 Olika skolors olika förutsättningar.....	4
2.3 Skolan och färgblindheten.....	5
3 Tidigare forskning.....	6
3.1 Den norm-formativa skolan.....	6
3.2 Den stigmatiserade skolan.....	7
3.3 Den rasifierade läraren.....	8
3.4 Lärarens känsloliv.....	9
4 Teoretisk anknytning.....	10
4.1 Kritisk rasteori.....	10
4.2 Territoriell stigmatisering.....	10
4.3 Andrafiering och rasifiering.....	11
4.4 Erkännandeteori.....	12
5 Material och metod.....	13
5.1 Fältet och deltagarna.....	13
5.2 Deltagande observation.....	14
5.3 Semistrukturerad intervju.....	15
5.4 Tematisk analys och bearbetning av data.....	16
5.5 Etiska hänsynstaganden.....	16
5.6 Min position på fältet.....	17
6 Etnografisk diskussion.....	17
6.1 Yttre och inre föreställningar av Storhedesskolan.....	17
6.2 Yrkesvardagen på Storhedesskolan.....	22
6.3 Konfliktantering.....	26
7 Avslutning.....	28
Referenser.....	29
Bilagor.....	33
Bilaga 1.....	33

1 Introduktion

Det är onsdag kl 10.20. Det nedsläckta lärarrummet lysas upp av solen som precis letat sig över trädkronorna på den skog som omsluter Storhedesskolan. För fem minuter sedan skulle jag ha en intervju med Maria, lärare i 5D, som fortfarande inte dykt upp. Utanför lärarrummets stängda dörr hörs upprörda röster. Klockan slår 10.31 och Maria kommer in genom dörren som hon snabbt stänger igen bakom sig. Hon brister ut i tårar, varpå Mimmi, en lärare i 5A, går fram och kramar om henne.

- *Maria: "Alltså jag klarar inte av honom. Alltså han är så elak mot den lilla killen. Han är en jävla psykopat alltså!"*
- *Mimmi: "Han är en äcklig unge. Men du skicka in han till mig nästa lektion."*
- *Maria: "Nej han kommer förstöra allt och sen kommer han inte vilja gå hem idag."*
- *Mimmi: "Jo skicka in han till mig så får han sitta där och ha fett tråkigt hela lektionen"*

Lite senare under dagen kommer eleven på tal igen, men då mellan Marias lärarpartner Eddie och Mimmi. Mimmi; "Men grejen är ju att han inte förstår typ vad det är som är fel. Jag vet när jag var liten och jag inte fattade vad jag gjorde fel.". Vidare lyfter Eddie även elevens hemförhållanden och menar att det enda som funkar med denna elev är att hota med att skicka hem honom: "[...] för han hatar att åka hem".

Studien grundar sig i ett intresse för och en förståelse av läraryrket som ett tungt belastat yrke. Forskning visar att lärare är en av de yrkeskategorier som lider mest av arbetsrelaterad ohälsa (Arbetsmiljöverket, 2020). I media målas även bilden upp av att det är på skolorna förorten som arbetsklimatet är tuffast (Aftonbladet, 2018). Rapporter redogör även för en pedagogisk segregation, där antalet legitimerade lärare sjunker i skolor med ett "socioekonomiskt svagt elevunderlag"¹, samtidigt som motsatsen går att se skolor med "socioekonomiskt starkt elevunderlag"² (Skogstad, 2019). I relation till detta går det att se en samhällelig diskurs där man önskar att pådriva politiska förändringar som ska göra dessa utsatta och stigmatiserade skolor mer attraktiva (ibid.) Utifrån detta perspektiv väcktes ett intresse hos mig att dels undersöka vad det är som gör att man väljer att fortsätta sin yrkesbana som lärare, dels vad

¹ Begrepp som används i Skogstad, Isak (2019) Hur får man de bästa lärarna till de tuffaste skolorna?

² Begrepp som används i Skogstad, Isak (2019) Hur får man de bästa lärarna till de tuffaste skolorna?

som motiverar lärare att arbeta på skolor som enligt media och statistik bör förstås som oattraktiva.

1.1 Syfte och frågeställning

Denna studie syftar till att söka fånga hur lärare, som arbetar i en stigmatiserad skola, upplever och förstår sin yrkesvardag. Motivationen för studien grundar sig i en önskan om att nyansera, balansera och problematisera de föreställningar av läraryrket som en praktik genomsyrad av stress, belastning och ohälsa. Vidare syftar studien även till att, genom ett inifrånperspektiv, utmana den stigmatiserande diskurs som ofta får representera dessa lärares arbetsförhållanden. Syftet med studien är således att besvara följande frågeställning:

- Varför jobbar man som lärare på en, utifrån sett, stigmatiserad skola?

För att besvara denna frågeställning kommer följande forskningsfrågor fungera som verktyg:

- Hur upplever lärarna Storhedesskolan?
- Vad innebär det att jobba på Storhedesskolan?
- Vilka strategier har lärarna för att genomföra sin yrkesvardag?

2 Bakgrund

Skolan figurerar ofta som ett hett ämne i den pågående samhällsdebatten, då den, precis som samhället i stort, genomgått stora förändringar under de senaste decennierna. En ytterligare orsak till detta samhälleliga intresse kan även vara att majoriteten av den svenska befolkningen på något sätt har en aktiv relation till skolan (Landahl, 2006). Antingen genom att arbeta, vara elev eller ha barn som går i skolan. Nedan följer en redogörelse för några av de ämnen som kommit att genomsyra mycket av samtalet kring skolan.

2.1 En yrkesroll i kris

Utifrån ett historiskt perspektiv har mycket av diskussionerna kring skolan handlat om lärarrollens förändrade uppdrag. Utifrån skolans styrdokument, förväntades lärare fram till mitten av 1900-talet främst inta en utlärande fostrande roll, för att utifrån senare läroplaner förväntas fungera mer som en handledare i elevens egna utforskande lärande (Bartholdsson 2007). Som ett svar på denna förändring myntade exempelvis Jan Björklund begreppet

flumskola, för att kritisera hur skolans förändrade funktion bidragit till en försämrad svensk skola med sjunkande elevresultat (Sandahl, 2015). Vidare har läraruppdraget, sedan 80-talet, utvidgats till att inbegripa ett utökat relationellt ansvar för elever (Landahl 2006). Detta utvidgade ansvar, menar utbildningsetnologen Jonas Frykman (1998), inneburit att lärare utöver undervisning även förväntas erbjuda elever och vårdnadshavare ett psykosocialt stöd. Vidare beskrivs emellertid detta utvidgade ansvar som en bakomliggande orsak till att lärare inte hinner med en stor del av sina andra arbetsuppgifter vilket resulterar i hög arbetsbelastning och sjukskrivningar (Läraryrket, 2017). I relation till detta utvidgade ansvar förs således debatter om hur lärare ska avlastas med hjälp av nya yrkeskategorier, som exempelvis lärarassistenter som tar över det sociala arbetet med eleverna (Åstrand, 2016).

Vidare visar undersökningar hur läraryrket som profession befinner sig i en existentiell kris, då prognoser pekar mot en stigande lärarbrist som talar för att det år 2035 förväntas saknas omkring 12.000 behöriga förskollärare och lärare (Skolverket 2021). I relation till denna negativa trend visar forskning även hur just lärare utgör en av de yrkeskategorier som lider mest av arbetsrelaterad ohälsa (Arbetsmiljöverket 2020), och i en studie utförd av SCB, på uppdrag av SVT, byter en av fyra lärare arbetsplats varje år (SVT 2022).

Utöver det förändrade läraruppdraget har även skolans form i sig självt genomgått omfattande förändringar under de senaste decennierna, genom bland annat det fria skolvalet och friskolereformen som infördes 1992. Det fria skolvalet innebär att elever har rätt till att själva välja vilken skola de önskar att gå i, till skillnad från att de tidigare behövde gå i den skola vars geografiska placering var närmast hemmet. Friskolereformen gav privata aktörer nästintill fri rätt till att etablera fristående skolor som kunde finansieras med statliga medel. Med dessa reformer fanns en förväntan om att öka mångfalden och skapa en mer jämlik skola som minskade klassklyftorna i samhället (Lindbäck, 2021). Detta genom att ge varje enskild individ möjligheten att själv välja skola och på så sätt förutsättningar till att ansvara för sin egen framtid. Det fanns även en förväntan om att denna valfrihet skulle leda till en konkurrenskraft mellan skolor, vilket i sin tur skulle resultera i höjda skolresultat. En kritik mot dessa reformer är dock att denna föreställda frihet överskuggat andra samhälleliga strukturer och sociala, mer avgörande, skillnader som existerar i samhället (Lindbäck, 2021). Detta skulle exempelvis kunna vara rasistiska strukturer som utgör skillnader i elevers förutsättningar (Hübinette & Lundström 2022).

2.2 Olika skolors olika förutsättningar

Ser man på utvecklingen av skolan under de senaste decennierna så har de ovan nämnda reformerna inte fått den effekt de önskat. I takt med en ökad bostadssegregation så har det även gått att se en växande skolsegregation sett till elever med olika bakgrund i form av socioekonomi och migration. År 2017 gick till exempel en tredjedel av eleverna i Stockholm med utländsk bakgrund³ i en skola där över 75 procent av eleverna också hade det, samtidigt som endast 2 procent av eleverna med svensk bakgrund⁴ gjorde det samma (Hedström & Mutgan, 2021). Dock visar Skolverkets lägesbedömning från 2020 på en positiv trend i elevers resultatutveckling, men att det finns stora brister i likvärdigheten (Skolverket, 2020). Detta innebär att resultathöjningen inte är jämnt fördelad mellan alla elever och studier visar att faktorer som socioekonomisk bakgrund – i form av vårdnadshavares arbete, inkomst och utbildningsnivå – och om eleverna har en utländsk bakgrund spelar en avgörande roll i denna fördelning (Lindbäck, 2021). Istället för att konkurrenskraften mellan skolor bidragit till att skolor höjer kvaliteten på undervisningen, har denna marknadsiering bidragit till att skolor konkurrerar om elever (Forsberg, 2015). I denna kamp om elever finns det även en föreställning om vilken typ av elever som är önskvärda. Skolor strävar efter att få de bästa eleverna då detta bidrar till att skolan får ett bra rykte och en hög status, vilket i sin tur resulterar i att skolan blir mer eftertraktad (Voyer, 2019; Bunar & Ambrose, 2016). Utifrån detta perspektiv blir det alltså upp till eleverna att höja kvaliteten på skolan och inte skolan i sig självt.

Vidare går det även att se hur en vithetsnorm präglar synen på vad som definierar bra elever och en bra skola. Studier visar att det är skolor som utgörs av majoriteten vita elever med svensk bakgrund som i den samhälleliga diskursen uppfyller kriterierna för att vara en bra skola (Voyer, 2019; Lindbäck, 2021). Detta innebär att det även är denna kategori elever som skolor konkurrerar om för att höja sin status (Voyer, 2019; Dovemark & Holm, 2015). Denna vithetsnormativa föreställning har vidare resulterat i att skolor försöker profilera sig på ett sätt som syftar till att locka denna elevgrupp, genom bland annat kursutbud, placering av nystartade skolor och utöka elevantalet i gymnasiekurser som har en stor efterfrågan bland vita elever (Voyer, 2019; Dovemark & Holm, 2015; Bunar, 2009).

³ Elever som är utrikes födda, eller inrikes födda med två utrikes födda föräldrar (SCB, 2022).

⁴ Elever som är inrikes födda med två eller en inrikes född förälder (SCB, 2022).

Parallellt med en ökad elevsegregation går det även att se en pedagogisk segregation i den svenska skolan, där andelen behöriga lärare är mycket högre i skolor med ett stort antal vita elever med svensk bakgrund (Enfeldt, 2021; Skogstad, 2019). Det är kanske därför inte förvånande att skolor med majoritet icke-vita elever ofta stigmatiseras och benämns som problemskolor, och ser vi på rapporteringen om lärarnas påfrestande arbetsförhållanden så är det ofta dessa skolor det rapporteras om (Aftonbladet, 2018). Studier visar även att det finns en hegemonisk föreställning om att det är dessa “utsatta skolor” som är de tuffaste arbetsplatserna. Det är exempelvis vanligt att manliga elever från förorten, med invandrarbakgrund, blir synonymt med bristande studiemotivation, stök och bråk (Jonsson, 2015).

2.3 Skolan och färgblindheten.

Samtidigt som att det går att se växande klyftor inom skolans värld, och samtidigt som politiker och media lyfter olika faktorer som kan pådriva denna utveckling, så lyser begreppet ras med sin frånvaro i diskussionen om skolan. Ras är ett av de mest tabubelagda och laddade orden i det svenska språket (Hübinette & Lundström 2022). Hübinette & Lundström talar om den färgblinda skolan, för att beskriva hur man ser på elevers skolresultat utifrån individuella prestationer istället för att lyfta samhälleliga strukturer som privilegierar vithet (ibid.). Begreppet ras bör i detta sammanhang förstås som en social konstruktion där man genom olika praktiker skapar föreställningar om skillnader mellan personer där vithet utgör normalitet och icke-vit föreställs som abnormalitet. Detta handlar både om privilegier som tillskrivs vithet och processer av exkludering och diskriminering som drabbar dem som rasifieras som icke-vita (Molina, 2005).

Färgblindheten och tabubeläggningen av begreppet ras gör sig tydligt till känna i utvecklingen av den svenska begreppspaletten. Begreppet etnicitet, som fick sitt stora genombrott under slutet på 60-talet, genom bland annat antropologen Fredrik Barths bok *Ethnic groups and boundaries*, har idag i näst intill ersatt begreppet ras i den svenska samhällskontexten (Hübinette & Lundström 2022). Detta har bland annat resulterat i att svensk forskning om fenomen, problem och frågeställningar som berör ämnet ras är nästintill obefintlig, vilket skiljer sig från exempelvis den brittiska och amerikanska forskningen som menar att det i dagens västerländska samhälle fortfarande existerar historiskt konstruerade, sociala och kulturella föreställningar om olika raskategorier och rasgrupper (ibid.). Denna färgblindhet innebär även en föreställning om att rasism endast existerar bland grupper som tydligt

profilerar sig med denna ideologi, samtidigt som majoritetssamhället anser sig fria från dessa föreställningar (Gillborn, 2005). I relation till detta har begreppet white supremacy växt fram för att belysa rasism som något annat än isolerade fenomen och externa handlingar som praktiseras av högerextrema grupper som Ku Klux Klan. David Gillborn (2005) menar att en av de farligaste och kraftfullaste aspekterna med vithet, är att majoriteten av vita personer inte är medvetna om de privilegier som konstruktionen av vithet medför, och än mindre sin egna roll i upprätthållandet av dessa strukturer. Beliso-De Jesus & Pierre (2019) menar att man, utöver denna explicita rasism, även måste se vitheten och dess centrala betydelse för konstruktionen av denna rasifierade ojämlika värld som vi alla bebor. I samhällsdebatten går denna hegemoniska vithet att se i uttalanden som: "Det svenska språkets roll och betydelse måste tydliggöras och förstärkas. Därför är vårt förslag att avskaffa "svenska som andraspråk" för att garantera att alla barn får tillräckliga kunskaper i svenska språket" (Wutzler m.fl., 2017).

Mycket av den forskning som bedrivs idag, med syftet att minska skolsegregationen, har således goda intentioner, men dessa studier kan också komma att pådriva stigmatiseringen av den icke-vita skolan, så länge man inte uppmärksammar både den diskursiva och politiska kontext den behöver förhålla sig till. Ett tydligt exempel är Svenskt näringslivs rapport "Hur får man de bästa lärarna till de tuffaste skolorna" som syftar till att minska den pedagogiska segregationen (Skogstad, 2019). Samtidigt målar rubriken upp en tydlig bild av vilka arbetsplatser som är tuffast och att de bästa lärarna inte arbetar där. Rapporter av denna typ utgår även ofta från en kvantitativ ansats och sällan får man ta del av de praktiserande lärarnas berättelser och upplevelser av dessa "tuffa" skolor. Detta blir av betydelse då det är genom dessa diskurser som vi förstår oss själva och ger mening till vår omvärld (Foucault, 2011). Dessa diskurser existerar även inuti olika slags maktförhållanden som kommer till uttryck i praktik och handling, vilket ges uttryck för då förorten återkommande får beteckna det icke-normativa och avvikande (Lindbäck, 2021). Det är därför viktigt att förstå vilka som ges utrymme att definiera dessa platser och vilka föreställningar de bidrar till. Vidare följer därför några exempel på kvalitativa studier som problematiserar detta narrativ och lyfter lärarnas berättelser.

3 Tidigare forskning

3.1 Den norm-formativa skolan

Mycket av den forskning som bedrivs inom utbildningsantropologi utgår från ett elevperspektiv. Ett exempel på detta är Åsa Bartholdssons (2007) avhandling *Med facit i hand*, som undersöker elevers identitetsskapande i två svenska grundskolor. I avhandlingen argumenterar hon för att elevers socialiseringsprocess till stor del handlar om att uppfylla de normativa kriterier som faller inom ramarna för skolans och samhällets normalitet. Bartholdson beskriver denna elevsocialisering som ett didaktiskt socialisationsprojekt som förväntas utföras av läraren. Läraren förväntas därför forma en viss typ av elev, som uppfyller kraven för en normalitet som är önskvärd i skolan. I relation till detta påvisar Sabine Gruber (2013) hur skolan bidrar till att reproducera olikheter utifrån normer som är förknippade med föreställningar om etnicitet. Hon menar att uppdelningen ”svenskar” och ”invandrare” är återkommande i skolans arbete, och att invandrareleverna förknippas med oengagemang och problematik, medans de ”svenska eleverna” anses vara motiverade och ambitiösa. Vidare visar även undersökningar i England att vita lärare tenderar att i oproportionerligt större grad placera icke-vita elever i låg-rankade undervisningsgrupper. Dessa elever blir även tilldelade lättare prov där man inte har möjlighet att uppnå höga betyg (Gillborn, 2005).

3.2 Den stigmatiserade skolan

I avhandlingen *Värsta bästa skolan* (2021) genomför Jonas Lindbäck en etnografisk studie, på en grundskola i en förort i Göteborg, där en stor del av eleverna är icke-vita. I avhandlingen använder han begreppet partiell genomsådning för att beskriva lärarnas förståelse för sin yrkesvardag. Lindbäck menar att lärarna är medvetna om de strukturella förutsättningar skolan är ställd inför, men att de inte ser hur dessa yttre förutsättningar även sammanvävs med deras förhållningssätt till sitt arbete. Istället vänder lärarna blicken inåt, och förlägger problemet hos sig själva genom att bland annat uttrycka ett bristande engagemang hos kollegor. Lindbäck menar att en orsak till detta är att lärarna finner det mer hanterbart att beskylla problem på enskilda lärare och deras pedagogiska kompetens än att erkänna skolans strukturella förutsättningar, då den enskilda läraren inte besitter makt att påverka dessa strukturella förhållanden. Vidare menar Lindbäck att elever anammar detta perspektiv, där de istället för att se hur yttre omständigheter påverkar deras förutsättningar väljer att vända blicken inåt för att förstå sina upplevelser av misslyckande. Utifrån detta perspektiv

argumenterar Lindbäck för att skolan måste kunna ge elever verktyg att se de strukturella förutsättningar som genomsyrar utbildningssystemet som de är en del av:

Om skolan inte kan ta vara på och utveckla det partiella genomsådandet 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. (Lindbäck, 2021: 203).

Utifrån detta perspektiv är det viktigt att poängtera att vithet inte bara bör ses som ett processuellt diskursivt maktutövande, utan någonting som existerar genom nedärvda tillgångar. I sin etnografiska studie på en grundskola i Sverige argumenterar Osa Lundberg (2021) utifrån ett perspektiv av kritisk rasteori för hur svenskhet bör förstås som en egendom eller valuta som är stratifierad till rasifierade vita. Utöver reproducerande föreställningar blir vithet på så sätt någonting reellt som gör sig till känna genom exempelvis rätten till bra bostäder, bra utbildning eller jobbmöjligheter. I studien menar lärarna att det är genom kompensatoriska pedagogiska åtgärder och genom att befinna sig i "svenska miljöer" som icke-vita elever har möjlighet att få tillgång till de rättigheter och dygder som tillfaller svenskhet. Samtidigt menar Lundberg att detta är en färgblindhet som inte ser nedärvda privilegier som tilldelar vita elever tillgångar som är utom räckhåll för de icke-vita elevera. Istället för att se brister i de strukturer som banar väg för vita elever, ser man utifrån detta färgblinda perspektiv brister i bland annat icke-vita elevers kunskaper och inlärningsförmåga som måste kompenseras för. På så sätt blundar man för den osynliga hegemoniska makt som vita personer besitter, upplever och utövar genom en strukturell vithetsnormativitet. Vithetens status och rykte blir på så sätt intakt och det är genom anpassning till denna normativitet som icke-vita elever har möjlighet att närma sig de privilegier som sociohistoriskt och politiskt tilldelas vita elever. Slutligen argumenterar Lundberg för att det är genom att lärare och elever blir medvetna om dessa nedärvda strukturers förhållande till ras som en förändring kan ske.

3.3 Den rasifierade läraren

Vidare visar mycket forskning att lärare som positioneras som synliga minoriteter har en positiv inverkan på elever som delar denna upplevelse. Dessa lärare har lättare att förstå dessa elevers familjesituationer, värderingar och deras liv utanför skolan, vilket fyller en funktion i att öka förståelsen för elevernas inlärningsprocesser och kan resultera i ett höjt studieresultat (Trotman & Kerr, 2001). Ser vi på den svenska lärarutbildningen går det dock att se en vilja att tona ner lärarstudenters icke-normativa kapital, för att forma lärare som passar in i en

institutionaliserad svenskhetsnorm. Antropologen Åsa Smith och Hoda Fattali (2023) visar i sin studie hur blivande lärare som bär niqabi eller annan slöja gång på gång uppmanas att ta av den, både av personal på praktikplatser och av sina universitetslärare. De som valde att inte göra det riskerade att bli underkända. Utifrån Du Bois idéer om dubbelmedvetenhet visar Fattali och Smith sedan hur de niqabi-bärande lärarna strävade efter att använda denna marginaliserade ställning för att stärka rasifierade barn i sin identitet och lära dem att respektera och vara öppna för människors olikheter (ibid.). I relation till en skolkultur som marginaliserade och rasifierade minoritets elever, berättar lärarna i studien att de behövde agera kulturmäklare av barnens kulturella identiteter och religiösa rättigheter, då de ofta förbisågs av annan skolpersonal.

I en annan studie visar Ninetta Santoro (2015) att lärare som tillhör synliga minoriteter i Australien ofta välkomnas till skolor just på grund av sin kulturella bakgrund, men att detta ofta resulterar i att de finner sig rasifierade i sin läraridentitet. Dessa lärare blir kulturella ambassadörer, som förväntas bidra med kulturell mångfald på sina arbetsplatser genom att bland annat ge råd till kollegor om kultur och anordna aktiviteter som "mångkulturens dag". Santoro argumenterar för att lärarna i studien rasifieras till en homogen grupp som förväntas ansvara för kulturella aspekter i utbildningen för alla de elever som utgör synliga minoriteter på skolan (Santoro, 2015).

Vidare har även antropologen Carola Mantel (2022) undersökt hur lärare i Schweiz med en "så kallad invandrarbakgrund" (övers. so-called migration background) kan använda sina livserfarenheter i mötet med rasifierade elever. I studien utgår hon från Honneths erkännandeteori, som menar att det är genom sociala relationer och erkännande från andra människor som människor utvecklar sin självkänsla och självförståelse. I denna studie intervjuar Mantel 18 stycken lärare, som alla ger uttryck för att de upplever att deras livserfarenheter fungerar som resurser i det pedagogiska arbetet. Samtidigt påvisar Mantel hur samtliga lärare även upplever att skolkulturen begränsar dem, genom att på olika sätt inte till fullo erkänna deras tillhörighet. Exempelvis upplever några lärare att de behöver tona ner delar av sin "kulturella bakgrund" för att bli accepterade och ha möjlighet till karriärmässig framgång. Några andra lärare upplevde en rädsla för att de genom att bekräfta minoritetelevens bakgrund, själva riskerade att bli rasifierade och måltavlor för fördomar och trakasserier (ibid.).

3.4 Lärarens känsloliv

I antropologen Jannete Hentatis (2017) etnografiska studie, av lärare i fyra grundskolor i Malmö och Marseille, belyser hon det känslomässigt upplevda spänningsfält, mellan missnöje och viljan att vara till nytta, som lärare befinner sig i. I studien använder hon begreppen vision, verklighet och korstryck för att diskutera lärares känsloliv. I studiens resultat visar hon att det är i, den till synes omöjliga, uppgiften att omsätta vision till verklighet som lärare upplever en känsla av korstryck, vilket Hentati menar är grunden till mycket av det missnöje som utgör lärarnas yrkesvardag.

4 Teoretisk anknytning

4.1 Kritisk rasteori

Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och med hjälp av kritisk rasteori försöker denna studie förstå en grupp lärares levda yrkesvardag i förhållande till en större samhällskontext. Detta innebär att analysen utgår från perspektivet av att det i samhället existerar en strukturell vithetsnorm som både påverkar människors levda och upplevda liv. David Gillborn (2005) beskriver hur ras bör förstås som en diskursiv praktik, där vi genom talet och levda praktiker konstruerar skillnader mellan människor utifrån en föreställning av en vit normativ överordning (övers. white supremacy). Samtidigt har ras även materiella konsekvenser då vita fördelas privilegier, makt, rättigheter och tillgångar som ickevita inte blir (Lundberg, 2021). Till exempel rätten till bra bostäder, bra utbildning eller jobbmöjligheter. Vidare innebär detta perspektiv inte att vithet behöver kännetecknas av en persons hudfärg, utan den föreställda vitheten kan göra sig till känna genom den betydelse som tillskrivs sättet man pratar, vilket språk man pratar, personers namn, nationalitet, religion och lokala platser (Gillborn, 2005; Fattalia & Smith, 2023; Hubinette & Lundström, 2022; Lindbäck, 2021).

4.2 Territoriell stigmatisering

Begreppet territoriell stigmatisering bygger på en diskursiv ansats där språket är konstitutivt på så sätt att vi genom att tala om platser på ett visst sätt även konstruerar föreställningar om platserna som vi sedan upplever som essentiella sanningar (Foucault, 2011). På så sätt menar antropologen Wacquant att vissa stadsdelar demoniseras och domineras av föreställningar om bland annat sociala orättvisor och kriminalitet (Wacquant, 2007). Exempel på detta kan vara

att ekonomiskt fattigare områden med en stor andel rasifierade invånare beskrivs som förorter, medan rikare områden med i huvudsak vita personer inte beskrivs som förorter (Lindbäck, 2021). Den territoriella stigmatiseringen kan på så sätt ha en inverkan på både platsen, de människor som bor på platsen och de skolor och lärare som verkar i dessa stadsdelar (Wacquant, 2008). Stigmatiseringen kan på så vis internaliseras genom att personer upplever känslor av skuld och skam på grund av att andra ser ner på området man bor i.

Wacquant (2008), vars studier utgår från Frankrike och USA, menar även att den territoriella stigmatiseringen bildar sociala spänningar mellan platsens invånare, vilket bidrar till en misstro dem emellan vilket ställer dem passiva inför möjligheterna till förändring. Dock visar studier från nordiska länder på ett annat resultat. I vissa skandinaviska kontexter har det istället gått att se hur invånare i stigmatiserade områden uppvisar en agens och medvetenhet inför sin situation, då de istället för att internalisera negativa föreställningar om platsen skapar en medvetenhet om hur området misskrediteras av andra (Lindbäck 2021; Jensen & Christensen, 2012). Detta resulterar vidare i en vilja till att disidentifiera sig med dessa narrativ genom att istället ge uttryck för stolthet och tillhörighet till platsen och dess invånare (ibid.). Även om en plats invånare uppvisar agens gentemot denna stigmatisering så påverkas ändå skolor belägna i dessa områden av dessa föreställningar genom att de beskrivs som dåliga och tillskrivs en låg status (Bunar, 2009; Voyer, 2019). Dessa processer bidrar till mentala och symboliska skiljelinjer mellan platser och människor, vilket bidrar till en andrafiering som påverkar hur vi ser på varandra, oss själva och vilka skillnader det finns oss emellan. Att förortsskolan representerar det avvikande påvisar även vilka det är som har makten att definiera dessa platser och människor.

4.3 Andrafiering och rasifiering

Territoriell stigmatisering kan resultera i processer av andrafiering, vilket innebär att platsens invånare blir betraktade som "de Andra" och annorlunda i förhållande till det övriga samhället (Lindbäck 2021). Enligt Spivak kan andrafiering utgå från föreställningar av kön, klass och ras, vilket gör att det innefattar flera olika dimensioner av samhället och det drabbar människor på olika sätt (Spivak 1985 i Lindbäck 2021). Genom att definiera vissa personer som *de Andra* fungerar andrafiering som en dubbelriktad process, där man genom uteslutning av de Andra även skapar ett inneslutande vi. Detta innebär att man genom att identifiera och definiera de Andra, samtidigt skapar ett naturligt och självutnämnt vi som inte kräver någon närmare definiering då det är detta vi som utgör den samhällseliga normen. När man

exempelvis talar om “utsatta skolor” och “förortsskolor” (Skogstad, 2019 ; Fahlén, 2017) drar man en skiljelinje mellan dessa skolor och de som inte behöver tillskrivas ett sådant epitet, då det är dem som identifieras som norm. Andrafiering verkar på så sätt inte heller neutralt, utan genom att definieras som de Andra sker också en symbolisk degradering där de andrafierade även betraktas som underlägsna. Lindbäck menar att detta är en process som skapar skillnad genom att utgå från föreställningar om skillnad (Lindbäck, 2021). Processer av andrafiering kan således komma att påverka hur människor identifierar sig själva, men även människors föreställningar om andra och vilka värden de tillskriver dem.

Vidare går det även att tala om rasifiering som innebär att människor i vardagliga interaktioner och tal kategoriseras och sorteras utifrån stereotypa föreställningar om etnicitet, kultur och hudfärg, (Lindbäck, 2021). Utifrån denna kategorisering påverkas såväl vita som icke-vita, genom de privilegier som tillskrivs vithet och den exkludering och diskriminering som drabbar icke-vita (Molina, 2005). Begreppet syftar till att visa hur ras är någonting som skapas genom sociala praktiker och inte någonting som besitter värde i sig självt (Molina, 2005). Kort sagt är rasifiering någonting som görs av människor, mot människor.

Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan begreppen andrafiering och rasifiering fungera som verktyg för att förstå hur lärarna i studien förhåller sig till yttre föreställningar om sig själva och skolan.

4.4 Erkännandeteori

Varför är det då viktigt att bli bekräftad i sin identitet? Axel Honneth (1995) menar att en personlig identitet är en konstitutionell förutsättning för människans självförverkligande och välmående. För att utveckla en sådan identitet måste en person uppleva ett yttre erkännande (Heidegren, 2002). En persons identitet är således intersubjektiv, och formas i ett ständigt samspel mellan människor. På så sätt grundar sig identitetsskapande i en typ av ömsesidigt erkännande, vilket innebär att i egenskap av att kunna utveckla en personlig identitet, behöver personer även erkänna andra människor. Med personlig identitet syftar Honneth på en identitet som strävar efter autonomi och individualitet, där människan i slutändan ska kunna erkänna och förstå sig själv, för att vidare kunna utveckla sin personliga identitet genom sig själv. Utifrån Carl-Göran Heidegrens tolkning av Honneth handlar människas personliga identitet i slutändan om att kunna leva ett liv den finner meningsfullt och på så sätt kunna acceptera sig själv (Heidegren, 2002).

Honneth (1995) redogör för tre dimensioner av erkännande som är essentiella för en människas personliga identitet; *kärleksmässigt erkännande*; *erkännande av rättigheter*; och *socialt erkännande*. Som en motsats till dessa erkännanden använder Honneth begreppet *missaktning*, vilket innebär att en person avvisas detta erkännande och därmed skadar sin självbild. Vidare följer en redogörelse för dessa dimensioner.

Ett *kärleksmässigt erkännande* kommer från intimare relationer i form av familj, eller nära vänskaper. Honneth beskriver dessa som primärrelationer, och det är genom att bli emotionellt erkänd och känslomässigt bekräftad i dessa relationer som en person utvecklar ett självförtroende. Detta innebär i sin tur att en person vågar ge uttryck för personliga drömmar utan att vara rädd för att bli lämnad eller försummad av personer i sin närhet. Utifrån detta perspektiv går det således att belysa huruvida lärarna känner sig respekterade, uppskattade och även älskade av de personer som utgör deras yrkesvardag. Ett uteblivande av denna dimension påverkar individens välbefinnande och kan leda till osäkerhet och låg självkänsla.

Ett *erkännande av rättigheter* innebär att en person känner att den, oberoende av exempelvis kön, nationalitet, religion eller socioekonomiska förutsättningar, har samma rättigheter som sina medmänniskor (Mantel, 2022). Det är genom ett erkännande av dessa rättigheter som en person utvecklar en självrespekt. Utan detta erkännande mister personer sin självrespekt och möjligheten till att se sig själva som en fullvärdiga medlemmar i gemenskapen.

Medan det förra erkännandet handlade om att bli erkänd som en jämställd medlem i en gemenskap, handlar det *sociala erkännandet* om att bli erkänd för sina individuella kvaliteter och för att man just skiljer sig från normen. Detta innebär att omgivningen bejakar de egenskaper som är unika för en person och samtidigt erkänner dessa som värdefulla. Det är genom ett socialt erkännande av en persons individualitet som den kan utveckla en självuppskattning. Utan detta erkännande riskerar personen att istället för känna uppskattning inför sig själv, uppleva känslor av frustration, skam och vrede.

5 Material och metod

Etnografiska fältstudier inbegriper att studera människor och grupper vardag. För att göra detta behöver etnografen träda in och involvera sig i det sociala fältet den studerar, genom att

bland annat delta i vardagliga rutiner och utveckla relationer med de personer som utgör detta fält (Emerson m.fl., 1995). Det är en metod som söker fånga en typ av lokal kunskap, som är meningsfull för fältets deltagare (Geertz, 1983). I denna studie har de kvalitativa metoderna deltagande observation och intervju fungerat som metodologiska verktyg i sökandet efter denna kunskap. Vidare följer en redogörelse för det studerade fältet och hur jag fick tillgång till det. Sedan presenteras det tillvägagångssätt varpå de nämnda metoder genomförts, samt de avgränsningar som behövts göras för att optimera deras utfall och validitet.

5.1 Fältet och deltagarna

Fältarbetet genomfördes under tre veckor på en 4-9 skola belägen i ett av Göteborgs yttre skoldistrikt. Området går att beskriva som territoriellt stigmatiserat, då det är främst i relation till kriminalitet och utsatthet som stadsdelen omskrivs i media. Utifrån det nedan presenterade resultatet och den tidigare presenterade forskningen och bakgrunden går även skolan i sig självt att tolka som stigmatiserad eftersom både elevgruppen och lärarna på skolan utgörs av en majoritet socialt rasifierade personer. Vidare i studien kommer skolan att benämnas med pseudonymen Storhedesskolan.

Under fältarbetet följde jag ett lärarlag i årskurs 5, bestående av sju legitimerade lärare och två icke-legitimerade lärare. Deltagarna var i åldrarna 26 till 35 år, med undantag av en som hade passerat 40 år. Flera av lärarna var själva bosatta i skolans närområde. Utöver lärarna utgör även skolans två rektorer delar av det analyserade materialet.

5.2 Deltagande observation

Deltagande observation utgör en central del i etnografiska studier och innebär att etnografen tar del av de dagliga praktiker som utgör deltagarnas vardag (DeWalt & DeWalt, 2011). I denna studie har det inneburit att jag under tre veckor varit på Storhedesskolan måndag till fredag, från kl 08.00 tills dess att lärarna gått hem.. Jag har deltagit under lektioner, raster, den pedagogiska lunchen, planeringstillfällena, morgonmötena, en arbetsplatsträff och under samtal i lärarrummet. Redan första dagen blev jag tilldelad ett par nycklar vilket gjorde att jag kunde röra mig fritt i skolans lokaler. Genom den deltagande observationen kunde jag engagera mig och aktivt delta i lärarnas dagliga praktiker, vilket möjliggjorde en närmare förståelse för deras upplevelse av sin yrkesvardag (ibid.).

Samtidigt som denna frihet tillgängliggjorde stora delar av fältet, blev den stundom även överväldigande i sin brist på begränsningar. I inledningen av fältarbetet kunde jag ofta finna mig överallt och ingenstans, vilket resulterade i en svårighet att skapa en sammanhängande bild av de situationer som lärarna var med om och diskuterade. Jag valde därför att avgränsa fältet till att främst utgöras av lärarrummet och klassrummen, samt att försöka följa samma lärare under längre perioder.

Det är svårt att dra en tydlig gräns mellan intervju och deltagande observation, då den sistnämnda ofta kan övergå till spontana samtal som intar formen av en informell intervju (Göransson, 2019). Under fältarbetet överlappade dessa två metoder ofta varandra och ett återkommande inslag var att jag och en lärare stannade kvar i klassrummet efter en lektion och samtalande om tankar som uppstått i relation till undervisningsmomentet. Utöver dessa tillfällen, så var lärarna överlag väldigt benägna att samtala om både privata och mer yrkesrelaterade ämnen, där jag ibland deltog och ibland endast lyssnade på diskussionerna. Det var genom dessa samtal som jag kände att jag främst fyllde en funktion och kunde ge någonting tillbaka till deltagarna på fältet, genom att dels vara en intresserad och lyhörd samtalspartner och dels öppna upp mig och berätta saker om mig själv. Att fylla en sådan funktion på fältet blev således ett sätt att befästa och utveckla de sociala relationerna med deltagarna (Göransson, 2019).

Genom denna överlappning mellan deltagande observation och samtal, fungerade observationerna som ett komplement för att kontextualisera de utsagor som framträdde i samtalen (Göransson, 2019). Ett sådant exempel skulle kunna vara en möjlighet att urskilja om lärarnas humör berodde på saker som hänt i skolan eller om det grundade sig i privata angelägenheter. En lätt eller tung dag kunde bero på flera olika saker.

Mina huvudsakliga dokumentationsredskap var dator, mobil och anteckningsblock. Datorn smälte in bra i lärarrummets miljö eftersom det ofta var någon av lärarna som satt vid sin dator. Anteckningsblocket blev att föredra i klassrummen, då mobil kändes ge intryck av oengagemang medans datorn skulle signalera en för påtaglig observation och inskränka på både elevernas och lärarnas integritet. Slutligen fungerade mobilen som ett bra redskap att plocka fram vid lite mer spontana iakttagelser.

5.3 Semistrukturerad intervju

Även intervjun utgör en viktig del av den etnografiska forskningen (Göransson, 2019). Den semistrukturerade intervjun innebär en intervjuform som utgår ifrån ett antal förformulerade öppna frågor⁵ som lämnar mycket utrymme för intervjupersonen att vidareutveckla sitt svar (DeWalt & DeWalt, 2011). Intervjun bör vidare inte förstås som en isolerad metod, utan som någonting som existerar i relation till andra metoder (Göransson, 2019). Jag upplevde att min närvaro på fältet, genom den deltagande observationen, gav goda förutsättningar för att intervjuerna skulle inta en autentisk och genuin samtalsform. Genom att redan besitta en etablerad relation med lärarna upplevde jag att de på ett mer avslappnat sätt kunde dela med sig av genuina svar och reflektioner på de frågor jag ställde. Jag upplevde även att lärarna kände sig fria i att tolka frågorna på ett sätt som styrde intervjun i en riktning som var meningsfull för dem.

Alla lärare visade stort intresse för att delta i intervjuerna, men på grund av läraryrkets svårplanerade karaktär var det svårt att hitta ett tillfälle som passade. Ett återkommande scenario var att inbokade intervjuer ställdes in i sista stund, på grund av en incident mellan några elever eller ett spontaninbokat möte med en vårdnadshavare. För att möjliggöra intervjutillfällen var det därför avgörande att jag var tillgänglig och spenderade mycket tid på fältet. Under fältarbetet genomfördes, trots detta, fem semistrukturerade intervjuer, med fem olika lärare, som varade mellan 30 minuter till 1,5 timme. Intervjuerna genomfördes i ett mindre mötesrum som jag bokade genom skolexpeditionen.

5.4 Tematisk analys och bearbetning av data

Precis som många andra platser utgörs skolans vardagliga praktiker av otaliga sammansättningar av komplexa relationer där dess olika delar ofta sammanvävs och överlappar varandra. För att navigera i detta snår av intryck har jag både under insamlingen och bearbetningen av datan utgått från den tidigare forskning och det teoretiska ramverk som presenterats ovan. Utifrån detta material har datan sedan kategoriserats för att vidare analyseras. Genom denna iterativa process har empirin i relation till teorin banat väg för de teman som presenteras i studiens resultat.

Eftersom att jag spenderade mycket aktiv tid på fältet var det svårt att behandla och bearbeta materialet under tiden jag genomförde fältarbetet. Intensiteten innebar att merparten av

⁵ Se frågorna i bifogad bilaga.

databearbetningen, i form av transkribering och kodning, därför skedde först efter att det aktiva fältarbetet var slutfört. Detta resulterade å ena sidan i att vissa teman och spår som framträtt under bearbetningen inte kunnat uppföljas och således inte heller utvecklas till presentabla resultat. Å andra sidan upplever jag att det bidragit till att deltagarnas egna röster kommit till uttryck på ett mer opåverkat sätt, då studiens riktning tagit form genom en samverkan mellan mig och fältet. Vidare kan denna dialektala navigering även resulterat i att deltagarna visat ett större intresse för studien (Pfister m.fl., 2014)

5.5 Etiska hänsynstaganden

Studien utgår från American Anthropological Associations och vetenskapsrådets etiska riktlinjer om god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017; American Anthropological Association, 2022). Detta innebär att både skolan och alla deltagarna tilldelats pseudonymer. Första dagen på fältet informerade jag de deltagande lärarna om studiens utförande och syfte, samt informerade om möjligheten till att inte medverka. Vidare har även andra personer som utgör skolans fysiska miljö informerats om min roll på fältet, bland annat en lärarstudent från Göteborgs universitet, lärare som inte ingick i lärarlaget och eleverna i årskurs 5. Även om dessa personer i sig själva inte utgjort någon del i det studerade materialet, så har de ändå fungerat som rumsliga och sociala faktorer i studiet av lärarnas yrkesvardag, vilket gjorde det etiskt och metodologiskt viktigt att klargöra detta även för dem. Dels för att avstämna att min närvaro kändes okej för dem och dels för att snabbt inträda en naturlig del av skolmiljön. Eleverna informerades därför genom att jag under min första heldag på fältet höll i en kortare presentation inför varje klass.

Under tiden på fältet upplevde jag att deltagarna blev allt mer bekväma med min närvaro och att de stundom glömde bort min roll som forskare. Detta innebar att jag ibland fick ta del av känsligt material, vars publicering skulle kunna innebära konsekvenser för lärarna. Jag har därför valt att utelämna viss data, antingen på förfrågan av lärarna men även vid tillfällen då jag själv upplevt att materialet var för känsligt. Det var därför viktigt att både i dialog med lärarna, men även utifrån mig själv göra etiska överväganden om vilken empiri som kunde presenteras i den slutgiltiga studien. I relation till detta fungerade även datorn och anteckningsblocket som bra verktyg för att påminna om min roll på fältet.

5.6 Min position på fältet

Den etnografiska studien kan förstås som en kultur representerad i skrift (Van Maanen, 2011). Genom att kontextualisera empirin med hjälp av tidigare teorier i ett större forskningssammanhang har jag således försökt att skapa en förståelse för det jag studerat med en förhoppning om att närma mig deltagarnas meningsvärldar. Med det sagt går det inte att frånga att det är jag själv, i rollen som forskare, som väljer vilka händelser och ord som antecknas och sedan upplevs intressanta nog för att analyseras, för att slutligen presenteras.

6 Etnografisk diskussion

6.1 Yttre och inre föreställningar av Storhedesskolan

Under första mötet med mellan- och högstadierektorerna Sofia och Anna förklarar de att de varje termin tar emot flertalet förfrågningar om att delta i universitetsstudenters examensarbeten, men att de ofta tackar nej. Anledningen till detta är att dessa studiers syfte brukar kretsa kring frågor som på olika sätt berör skolans och elevernas utsatthet, vilket även är det narrativ som ofta får representera skolor i stigmatiserade områden. Som exempel berättar Anna om en student som önskade att undersöka hur barnen i området upplever att växa upp i eller runt om kriminalitet. I kontrast till dessa förfrågningar visar rektorerna en nyfikenhet inför den antropologiska ansatsens öppna karaktär. Rektorernas skepticism inför att inta rollen som studieobjekt i en diskurs färgad av begrepp som *kriminalitet* och *utsatthet* går att se som en önskan till disidentifikation gentemot den territoriella stigmatisering som ofta kategoriserar skolor i socialt missgynnade områden.

Under mötet visar rektorerna en medvetenhet inför den större samhällseliga andrafierande bilden av Storhedesskolan, samtidigt som de önskar att utmana den och nyansera denna så ofta hegemoniska dikotomiska föreställning av utsatthet. Lindbäck (2021) beskriver hur vissa platser förknippas med "vita", rika och högutbildade människor, medan andra områden associeras med farliga, lågutbildade och fattiga människor, med "annan" bakgrund. Precis som rektorerna, uppvisar även flera av de deltagande lärarna en medvetenhet om denna föreställda annanhet. De tillkännager de större strukturella förutsättningar som skolan och eleverna är ställda inför, men att de inte låter dessa stigmatiserande föreställningar vara det som definierar skolan och att de inte heller bör ses som synonymt med att vara en dålig skola, tvärtom. I samtal med lärarna bekräftar de ofta den andrafiering som ofta målas upp av skolor

i förorten, men istället för att reproducera den diskurs som definierar denna annanhet som negativ beskriver lärarna denna som en motiverande och tillfredsställande aspekt av arbetet på Storhedesskolan. I en intervju med Annika beskriver hon skillnader mellan att arbeta på Storhedesskolan och skolor med en majoritet vita elever:

Jag gjorde min VFU på en skola med, med majoriteten av svenskt, svenska barn, etniskt svenska barn, och där blir det mer att du når dem inte lika snabbt i hjärtat. Nu är det ju dumt och generalisera, det kan man ju inte göra med alla, men detta är någonting jag har upplevt genom livet [...] De inte är så impulsiva. De är mycket mer snacka skit bakom ryggen, sitter och spelar tyst [...] på sina datorer]. [...] Under VFU:n till exempel, där satt de ju och spela, och kunde nå ett godkänt betyg i slutet av varje moment. Och då började jag ifrågasätta lite hur: "Hur kan de här eleverna få godkänt bara för att de har språket?". Många här [på Storhedesskolan] är halvspråkiga. De behöver en push i rätt riktning. De behöver engagerade lärare. De behöver någon som förstår dem. [...] Man behöver ge från alla plan. Och jag, personlighetsmässigt så passar jag bäst med de här eleverna. [...] Och jag får mer tillbaka. Jag får direktrespons. Det behöver ju inte vara att de har någon diagnos eller att de inte kan sitta still, utan det handlar om vana... Alltså att utländska, de är mer verbala. De pratar mer. De är mer sociala på något sätt, om jag uttrycker mig så.

I citatet positionerar Annika skolan i en typ av diskurs som särskiljer Storhedesskolan från den svenska lugna skolan. Samtidigt som hon behöver förhålla sig till den diskursiva hegemoniska föreställningen om en överordnad svenskhet, vilken beskriver "invandraren" som avvikande eller problematisk (Jonsson, 2015), utmanar hon även diskursen genom att framställa det icke-vita som eftersträvansvärt och någonting som motiverar hennes val av arbetsplats och bringar tillfredsställelse i yrkesvardagen. Annika ifrågasätter även den föreställning av svenskhet som ofta förknippas med ambitiösa och motiverade elever (Gruber, 2013), och ger en antydning till skepticism mot en skolstruktur som premierar det svenska språket.

I relation till Annikas positionering av Storhedesskolan, som annorlunda gentemot skolor med majoriteten "etniskt svenska barn", går det i en intervju med Tintin även att se hur denna Annanhet kan komma att förstås som negativ av personer utanför skolan. Tintin berättar om tiden hon studerade till lärare och en allmängiltig föreställning hos hennes klasskamrater om att "såna här skolor" inte var önskvärda praktikplatser:

Jag vet att när många ska ha VFU⁶, alltså på GU [Göteborgs universitet], att många var så här, dom hamnade såhär i vissa förorter. Ville byta direkt: "Nej jag kommer inte. Jag vägrar.". Och hit och dit. Och så har man pratat med vissa sen, och bara: "Nej, men jag trivs så bra. Och jag trodde inte det och liksom.". Jag tror många är lite rädda kanske för att komma till såna här skolor... (hehe)... Men jag skulle säga tvärtom. [...] Jag gjorde min VFU här och sökte. Direkt.

Tintin ger här uttryck för den marginaliserande process som Wacquant (2007) menar demoniserar vissa bostadsområden genom en typ av yttre upplevd territoriell stigmatisering. Samtidigt utmanar hon den negativa föreställningen av skolan. Vidare i intervjun utvecklar hon även vad det är som särskiljer Storhedesskolan, men till skillnad från Annika lägger Tintin tyngd på personalen:

Säg att eh.. Ja men någon lärare, högstadielärare, drog med eleverna till läxhjälpen på GU liksom, eller på Chalmers menar jag. Eeh. Alltså sådana saker, som alltså. Hur ska jag förklara. Jag tycker att många lärare här är så duktiga, så professionella och har det där lilla extra. Så det är liksom allt. Sen har inte jag jobbat med alla, men det är liksom min bild av det.

[...] Jag tycker att, i alla fall i det här arbetslaget, att vi gör mycket mycket mer än vad vi måste göra, och det är ju för att vi har hjärtat hos dom. Men jag tycker fortfarande det är toppkvalitet på, alltså på undervisningen och det blir [...] Det blir inte så att det brister i undervisningen.

För folk man har jobbat med innan det har varit så här: "Ja men jag gör det jag ska, och så går jag hem!". Man [tidigare kollegor] jobbar för lönen liksom, men här jobbar man med hjärtat.

Tintin bryter här upp med det dåliga rykte som så ofta tillskrivs och representerar skolor i förorten (Bunar, 2009). Snarare än att hennes val av arbetsplats grundas i en ambition om att bidra med kompetens på en plats där det saknas kompetens, motiveras valet av hur "professionella" och "duktiga" personalen på Storhedesskolan är. Att Tintin sedan försvarar personalens extra ansträngningar, genom att förtydliga att detta inte har någon negativ inverkan på undervisningskvaliteten antyder dock på en medvetenhet kring föreställningen om förortsskolans låga krav och hur omsorg bidrar till en bristande undervisningskvalitet (Läraryrket, 2017).

Denna förståelse av Storhedesskolan som en plats för kompetens och professionalitet går även att finna i flera av de andra lärarnas beskrivning av skolan. Även Annika beskriver hur hon

⁶ Verksamhetsförlagd utbildning.

mötts av negativa föreställningar om skolan som hon inte skriver under på. Hon berättar om ett möte med en lärare från Göteborgs universitet:

Hon från Göteborgs universitet som var här och examinerade min student.⁷ Hon sa ju det: “Oj! Man kan inte tro att det är...Det här kan man ju inte tro. Att det arbetas så här i en förortsskola.” (hehe). [...] Så det var kul ändå att imponera så, eller att öppna ögonen för någon så.

Annika fortsätter:

Jag menar vi har ju lyckats hur bra som helst med våra elever. Våra elever är jättestarka i Engelskan och sedan kan man ju ifrågasätta att Svenskan måste vara invävt i allting. Undra hur bra eleverna hade varit om det inte var så? [...] Skulle man placera denna skolan på en annan plats i Göteborg så hade den varit jättepopulär. Det hade ju varit kö till skolan

Annika ifrågasätter här Svenskämnets hegemoniska position i det svenska skolsystemet. I likhet med Lundberg (2021) utmanar även hon en form av vithet som är synonym med svenskhet och belyser på så sätt relationen mellan det svenska språket och möjligheterna till goda studieresultat. Till skillnad från lärarna i Lundbergs studie talar Annika inte om kompensatoriska lösningar och anpassningar som potentiella lösningar, utan genomskådar det politiska system som ger olika barn olika rättigheter genom att premiera vita barns tillgångar, i form av det svenska språket. Utifrån detta perspektiv genomskådar hon även den färgblindhet som genomsyrar den svenska skolan (Hübinette & Lundström 2022).

Även Tintin lyfter hur färgblindheten kan göra sig till känna i yrkesvardagen. Under en intervju berättar hon om upplevelser av utanförskap när kollegor på hennes tidigare arbetsplats blundat för elever som yttrat rasistiska kränkningar:

Man måste ha samma samsyn på saker och ting och där blev jag eeh. Jag vet inte, jag kände mig så utanför där.[...] Alltså jag har så svårt för. Du vet man pratar om värdegrund och allt det där, och så har vi nån elev som kallar nån för n-ordet, och så förstår inte lärarna problematiken i det. Det är såna saker.

Hon fortsätter och jämför sedan med Storhedesskolan:

⁷ En lärarstudent från Göteborgs universitet som genomförde sin praktik på Storhedesskolan och hade Annika som handledare.

Och här är det liksom: “Vad sa du!? Vet du vad det betyder!?”. Alltså liksom så. Direkt. Ingen diskussion. Jag behöver inte ens lyfta det till min kollega. [...] Alltså dom eleverna kanske hade behövt mig med, men jag menar bara. Det var så jobbigt att vara en minoritet på en skola. [...] Men ja.. Jag tror det blir svårt att få, få med sig personal och elever, liksom, alltså mot en viss, så, om man inte har samma grundsyn och så. Alltså det blir jobbigt om man ska hålla på att utbilda alla liksom. Förstår du?

Tintin beskriver här en situation där lärarna missaktar elever sin rättighet att bli behandlad som alla andra. Samtidigt känner Tintin sig ensam i sin förståelse för det problematiska i situationen. Precis som Wahlström & Fattalia (2023) visar Tintin här hur hon som icke-vit lärare på sin tidigare arbetsplats behövde agera kulturmäklare, genom att utbilda lärarna och eleverna om rasism. Dock beskriver hon detta som jobbigt, då hon förmodade att det skulle bli svårt att få dem att förstå. Att Tintin också beskriver känslor av utanförskap när hon försöker lyfta problematiken med “n-ordet”, påvisar rasbegreppets tabubelagda ställning i det svenska samtalsrummet och det går således att förstå att rasifierade lärare undviker att lyfta frågor om rasism, då det finns en risk att själva bli måltavlor för trakasserier och fördomar (Mantel, 2022). När jag ber Tintin utveckla vad hon menar med utanförskap svarar hon:

Oh my god! Alltså usch. Det var verkligen utfrysningsmetod liksom [...] Man bjuder på sig själv, man försöker att prata [...] Och det är så hemskt. Så här vuxenmobbing, alltså så, eller utfrysning eller man ska kalla det, när man ändå jobbar på en skola, och så blir det så här [...] Jag tyckte det var jättejobbigt.

Som en konsekvens av detta väljer Tintin att arbeta på en skola där hon upplever en gemensam värdegrund och samsyn kring rasism, även om hon tror att eleverna på den tidigare skolan hade haft fördel av hennes perspektiv.

Precis som Tintin använder även andra lärare kontraster från tidigare arbetsplatser för att beskriva Storhedesskolan. Roxanna berättar hur vårdnadshavarna på Storhedesskolan har ett mycket större förtroende för ens kompetens än föräldrarna till eleverna på hennes tidigare arbetsplats. Under ett samtal i lärarrummet berättar hon om hennes tidigare arbetsplats, där elevgruppen utgjordes av till största del vita elever. Hon beskriver själv skolan som en överklasskola. Hon berättar att hon kunde uppleva mycket skepticism från föräldrar och beskriver en situation där en vårdnadshavare deltog under en hel lektion. Vårdnadshavaren

var placerad på en stol längst bak i klassrummet, där den observerade och iakttog henne. Roxanna beskriver känslan av iakttagelse som speciell i sig självt, men det som verkligen fick henne att bli upprörd var när vårdnadshavaren efter lektionen kom fram och gav henne råd på hur hon skulle göra för att förbättra sin undervisning. Det Roxanna beskriver är en typ av missaktning, där hon blir rasifierad i sin person och ifrågasatt i sin lärarprofession. Utifrån Honneths (1995) erkännandeteori kan denna brist på *erkännande av rättigheter* bidra till att en person mister sin självrespekt och möjligheten till att se sig själv som en fullvärdig medlem i det sammanhang som utgörs av en majoritet vita personer. Genom att även bli ifrågasatt i sin lärarroll, berättigas Roxanna inte heller det sociala erkännande som är avgörande för en persons självuppskattning vilket kan resultera i en känsla av skam och vrede (ibid.).

6.2 Yrkesvardagen på Storhedesskolan

Inför mitt första möte med lärarlaget hade jag en föreställning om hur det skulle vara och hur jag skulle presentera mig själv och studien. När jag väl träffade lärarna var det en helt annan atmosfär jag möttes av. Under första mötet med lärarlaget sitter sju lärare runt det höga bordet i lärarrummet, som är dekorerat med fika, energidryck, saft och någon enstaka kaffekopp. I rummet pågår en högljudd diskussion om aktier och på sina mobilskärmar delar de med sig av information om sina ekonomiska tillgångar. Mimmi presenterar mig för lärarlaget, som med glad ton hälsar mig välkommen, för att sedan återgå till den tidigare diskussionen. Det är mycket skratt blandat med sarkastiska gliringar där de exempelvis ber varandra "hålla käften". Jag erbjuds en plats runt bordet och påbörjar ett parallellt samtal med en av lärarna. Efter en stund vänder sig Maria, en av lärarna, mot mig. Smått skrattandes ursäktar hon den lite stökiga stämningen genom att säga att de har "damp" i det här arbetslaget. Eddie, en annan lärare, uppmärksammar Marias ändrade fokus och instämmer med att säga att de har väldigt högt i tak i detta lärarlag.



Bild 1: Bild som visar hur "högt i tak" är inskrivet på affisch i lärarrummet.

Det som Maria och Eddie beskriver som högt i tak och att de har "damp" går även att likna vid en typ av trygghet. Det fanns en känsla av att Storhedesskolan var en plats där man kunde vara sig själv. Ett exempel på detta gick att se en morgon när Mimmi kom in uppjagad i lärarrummet och berättade oroligt om jordbävningen i Turkiet och Syrien. Anledningen till hennes oro var att hon hade kusiner som bodde i ett av de mest drabbade områdena i Turkiet. Hon pratade negativt om den svenska rapporteringen, då den inte rapporterade om hennes kusiners hemstad, trots att det var den staden som hade blivit hårdast drabbad. Även Roxanna var orolig för jordbävningen, då hennes gamla klasskompis i Libanon också var drabbad. Eddie, som själv inte hade någon personlig koppling till områdena, satt och lyssnade inkännande på samtalet och uttryckte: "I will pray for you", innan han gav sig av mot dagens första lektion.

Under några dagar framåt, fanns jordbävningen med som ett återkommande diskussionsämne i både lärarrummet och på Mimmis lektioner. Flera elever och lärare hade kopplingar till de drabbade områdena vilket gjorde att de genom sin bakgrund kunde finna stöd hos varandra. Jämför man detta med Santoros (2015) studie där icke-vita lärare rasifieras i sina lärarroller som "kulturella ambassadörer", går det i detta scenario istället se en typ av ömsesidighet där lärarna möts i sina erfarenheter. Även de lärare som inte hade kopplingar till platsen höll sig uppdaterade, vilket i sin tur resulterade i en ömsesidighet i samtalen med dessa lärarna också. Lärarna blir på så sätt erkända i sina känslor på ett sätt som gör att de trivs på jobbet. Tintin

beskriver att det var som att komma hem när hon började arbeta på Storhedesskolan och fortsätter:

Det är liksom kul att komma till jobbet och jag har aldrig känt så innan faktiskt (hehe). Och då har jag haft riktiga deppiga tider i mitt liv när jag jobbat här och ändå känt: "Aah! Jag vill komma till jobbet!"

Utöver denna ödmjukhet inför varandras livssituationer, visade lärarna även att de kände sig trygga med att dela med sig av personliga motgångar. Flera av lärarna beskrev sig själva som stökiga i skolan och att de hade dåliga betyg. Eddie berättar exempelvis att han ofta var i bråk på rasterna och att han senare kom att hamna i kriminella vänskapskretsar.

Oj. Jo kaos och, det är lite grann som jag säger till mina elever. Jag var väldigt busig. Mamma och pappa invandrade hit 93. Jag föddes precis i anslutning till att de bodde i ett flyktingläger. Föddes på ett sjukhus, men vi bodde ju fortfarande i en flyktinganläggning då. Så när jag växte upp och gick i skolan så hade inte vi så mycket. Och då... Jag fick lära mig att inte jämföra mig med andra väldigt mycket och det, det skapade en ilska, att man kan inte jämföras med andra. Och man fick inte typ, ja men den senaste Marvin tröjan. Marvin var ett jättepopulärt märke när jag var liten. Eller Tiger-bälte, eller vad som helst. För vi hade inte de pengarna. Så man var ju lite utåtagerande mot andra i min ålder.

Även Lucas, som växt upp i närområdet, berättar att han endast hade godkänt i två ämnen när han slutade grundskolan, varpå arbetslagsledaren Mimmi bekräftar att hon också var "kaos" i skolan. Lärarna känner igen sig i varandras berättelser och erkänner på så sätt även varandra rättigheten att ändå befinna sig på platsen och i rollen som lärare. Honneth (1995) menar att det är detta erkännande från andra människor som möjliggör att personer kan utveckla en självkänsla och självförståelse, och således även finna sig ha rätten att tillhöra en gemenskap.

I samtal och intervjuer med lärarna uttryckte de även att deras egna livserfarenheter var en anledning till att de arbetade på Storhedesskolan, då de ville erbjuda eleverna en annorlunda uppväxt än den de själva hade. När jag under en intervju frågar Tintin vad som fick henne att börja jobba som lärare svarar hon följande:

Alltså... Jag tänkte alltid så här att, skolan är inte så jävla svår egentligen, utan det är det är att [...] det har inte varit någon som har sett mig. Det har inte varit någon som har förstått eller kunnat lära ut på det sättet som jag har behövt. Och det är ju därför jag jobbar här nu, för att jag

känner att jag kan bidra med det liksom. Så jag valde att jobba som lärare för att jag vill inte att dom ska ha den svåra vägen som jag hade under min skolgång. För att det är inte jättesvårt.

Liknande motivation går att se i intervjun med Eddie, när han ska beskriva sig själv som lärare:

[...] jag satsar stenhårt på att vara sträng, men rättvis. Och sen då emellanåt, rolig. Men, eh, fokus på disciplin [...] Alltså, jag säger så här: "Varför jag är så sträng är ju för att jag vet att samhället kommer att kaka upp er sen." Och de måste vara förberedda på det. Och jag önskar att jag hade en lärare som förberedde mig på det, för jag hade inte ens det i mellanstadiet likväl som högstadiet, och hade inte ens det i gymnasiet. Alltså, och då visste ändå min mentor, typ såhär, att jag skulle plugga vidare. Ingen förberedde mig för vad som skulle komma skall, och det vill jag ge dem.

Eddie, som tidigare arbetat som gymnasielärare, förklarar längre in i intervjun även vad det är som motiverar honom till att arbeta i mellanstadiet istället för gymnasiet:

[...] bland det som var det mest dränerande i gymnasiet var ju alla de här eleverna med problem som har genom mellanstadiet och högstadiet ramlat mellan stolarna och inte fått den hjälp de förtjänar. Och ändå ska de slussas vidare i livet. Och då känner jag så här: "Shit! När de väl kommer till gymnasiet så är det nog lite för sent. Oavsett vad jag än gör. Hur jag än gör det, så kommer de kanske inte få det resultatet de borde få.". Och det tycker jag är väldigt synd. Och därför kände jag att: "Nej men fan, om jag börjar på mellanstadiet så kanske jag kan ta itu med de här sakerna långt innan det blir ett olöst problem."

I citaten ovan uppvisar lärarna det som Du Bois beskriver som dubbelmedvetenhet (Fattalia & Wahlstöm, 2023), där de genom egna erfarenheter och i egenskap av att inte uppfylla skolans normativa krav (Bartholdsson, 2007) är medvetna om de förutsättningar som eleverna på Storhedesskolan är ställda inför. De påvisar även identitetsskapandets intersubjektiva karaktär (Honneth, 1995), då de genom att erkänna eleverna i de omständigheter som påverkar deras förutsättningar även erkänner sig själva rätten till att se strukturer som påverkat deras egna identiteter. Att Eddie sedan uttrycker "att samhället kommer att kaka upp er sen" påvisar även det motsatta till det som Lindbäck (2021) beskriver som det partiella genomskådandet, då han sätter skolans och elevernas situation i en samhällelig kontext, vilket är nödvändigt för att synliggöra och bryta upp de nedärvda strukturer som möjliggör olika framtider för vita och icke-vita barn (Lundberg, 2021).

Utöver möjliggörandet till att bryta upp dessa strukturer kan denna medvetenhet kring elevernas livssituation även fylla funktionen att öka lärarnas förståelse för elevernas inlärningsprocesser vilket vidare kan resultera i ett höjt studieresultat (Trotman & Kerr, 2001). Lucas brukar försöka få in samtal om välmående och perspektiv på sin omvärld under lektionerna. Under avslutningen av en lektion projicerade han och läste upp ett citat av den persiske poeten Jalal al-din Rumi för eleverna:

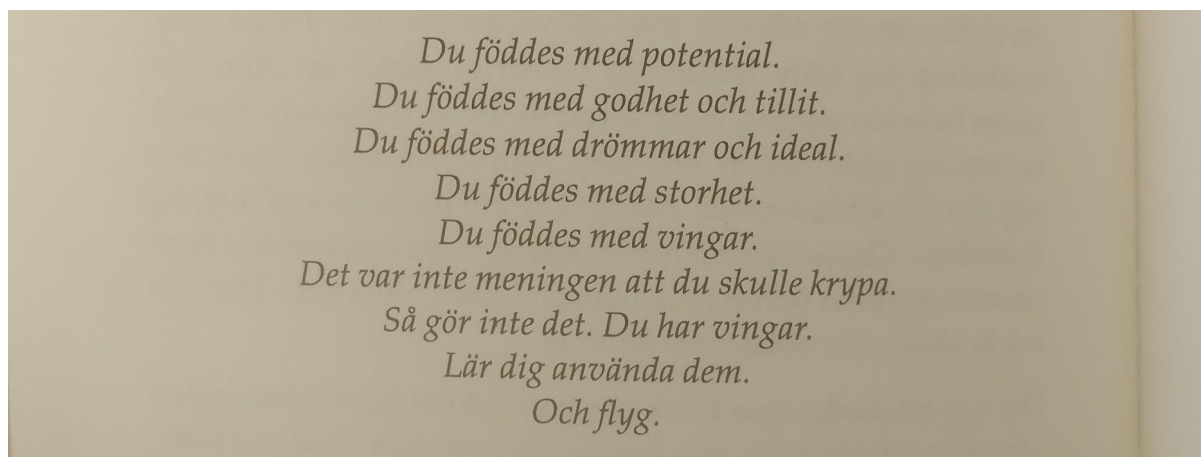


Bild 2: Bild som visar dikt av Jalal al-din Rumi.

Efter lektionen berättar Lucas för mig att han tycker att välmående och självrespekt är aspekter av livet som får för lite utrymme i skolan och menar att trygghet är en förutsättning för att eleverna ska kunna lära sig saker. För att återkoppla till inledningen av denna del går den trygghet som lärarna känner gentemot varandra även att se i klassrummet, då det i lärarlaget i årskurs 5 finns en medvetenhet kring hur samhället tilldelar olika människor olika förutsättningar som de aktivt försöker förmedla till eleverna, dels för att erkänna eleverna, dels för att erkänna sig själva.

6. 3 Konflikthantering

Maria kommer in genom dörren som hon snabbt stänger igen bakom sig. Hon brister ut i tårar, varpå Mimmi, en lärare i 5A, går fram och kramar om henne.

- Maria: "Alltså jag klarar inte av honom. Alltså han är så elak mot den lilla killen. Han är en jävla psykopat alltså!"
- Mimmi: "Han är en äcklig unge. Men du skicka in han till mig nästa lektion."
- Maria: "Nej han kommer förstöra allt och sen kommer han inte vilja gå hem idag."
- Mimmi: "Jo skicka in han till mig så får han sitta där och ha fett tråkigt hela lektionen"

Lite senare under dagen kommer eleven på tal igen, men då mellan Marias lärarpartner Eddie och Mimmi. Mimmi säger; “Men grejen är ju att han inte förstår typ vad det är som är fel. Jag vet när jag var liten och jag inte fattade vad jag gjorde fel.”. Vidare lyfter Eddie även elevens hemförhållanden och menar att det enda som funkar med denna elev är att hota med att skicka hem honom: “[...] för han hatar att åka hem”.

Situationen ovan går att likna vid det korstryck som Hentati (2017) använder för att beskriva den känsla som uppstår i lärare när de inte lyckas omsätta vision till verklighet. Maria, som är upprörd, uppvisar här en motsättning mellan förväntningar och den levda verklighet som utgör yrkesvardagen. Hon uttrycker sig här i affekt, vilket framgår nästa dag när hon berättar lite skämtsamt hur konstigt det är att man kan hata en elev en dag för att sedan älska den dagen efter, och syftade då på eleven i incidenten ovan. I situationen ovan går den även att se hur lärarna delger varandra ett *kärleksmässigt erkännande* (Honneth, 1995), då Mimmi i stunden bemöter Marias känslor av frustration och uppgivenhet genom att bekräfta sin kollega. Senare visar dock Mimmi upp en förståelse för eleven då hon poängterar att det handlar om att eleven inte förstår vad den gör för fel.

I situationen framgår det hur lärarna är medvetna om yttre faktorer som påverkar olika elevers olika beteenden. Utifrån detta perspektiv uppvisar lärarlaget i denna studie motsatsen till det partiella genomskådande som gör att lärare väljer att beskylla “problem” på kollegors bristande engagemang och blunda för de strukturella orättvisor som tilldelar olika barn olika förutsättningar (Lindbäck, 2021). För lärarlaget i denna studie är denna medvetenhet ständigt närvarande och det ett sätt för lärarna att skapa ordning i sin yrkesvardag och förhålla sig till den oförutsägbara verklighet som utgör skolan. I relation till Lindbäck's studie kan ett bevis på detta vara att jag under mina tre veckor på Storhedesskolan aldrig hörde personerna i lärarlaget prata illa om varandra.

7 Avslutning

Syftet med denna studie var att undersöka varför man jobbar som lärare på en utifrån sett stigmatiserad skola. Resultatet visar att de deltagande lärarna själva positionerar Storhedesskolan som annorlunda, men att de utmanar den stigmatiserande diskursen om annorlunda som något negativt, då de beskriver denna annanhet som motiverande och

tillfredsställande aspekter i yrkesvardagen. De beskriver exempelvis hur eleverna på Storhedesskolan är mycket mer sociala än de elever de mött på skolor med en majoritet vita elever. De berättar även hur de upplever att lärarna på Storhedesskolan är professionella och gör mycket mycket mer än vad de behöver göra för eleverna, vilket en av lärarna menar beror på att de har hjärtat hos dem. Resultatet visar även att flera av lärarna känner igen sig i eleverna och att de finner motivation genom att vilja ge dem den skolgång som de själva inte fick uppleva.

Vidare berättar några lärare om hur de på sina tidigare vita arbetsplatser upplevt kränkningar genom utfrysning och rasifiering, från både kollegor och vårdnadshavare. På grund av detta har de aktivt sökt sig till en arbetsplats som delar deras värdegrund och som ser den strukturella vithetsnorm som påverkar både eleverna, lärarna och skolsystemet i stort. Denna kollegiala samsyn och medvetenhet använder lärarna sedan som verktyg för skapa ordning i den oförutsägbara vardag som utgör skolan, för att förstå vad som gör att en elev är elak och för att erkänna varandras känslor när de inte klarar av att förstå.

Referenser

Aftonbladet. (2018, 24 februari). Lärare i problemskolor får 6000 extra. *Aftonbladet*.
<https://www.aftonbladet.se/lokala-nyheter/kaQkEv@ablokal>

America Anthropological Association. (u.å.). *Principles of Professional Responsibility*.
<https://www.americananthro.org/LearnAndTeach/Content.aspx?ItemNumber=22869#donoharm>

Arbetsmiljöverket. (2020). *Rapport arbetsorsakade besvär 2020* [PDF-dokument].
<https://www.av.se/globalassets/filer/statistik/arbetsorsakade-besvar-2020/rapport-arbetsorsakade-besvar-2020.pdf>

Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.

Beliso-De Jesús, A. M., & Pierre, J. (2020). Special Section: Anthropology of White Supremacy. *American Anthropologist*, 122(1), 65-75.

Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten: Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Bunar, N., & Ambrose, A. (2016). Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 34-51

DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2011). *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers* (2. uppl.). AltaMira Press.

Dovemark, M., & Holm, A. (2017). Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 518-532.

Emerson, M. R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.

Enfeldt, J. (2021). *Därför får vi fler obehöriga lärare*. Stockholm: Arena Idé.

Eriksen, T., Bal, E., & Salemin, O. (2010). *A world of insecurity : Anthropological perspectives on human security* (Anthropology, culture and society). London: Pluto.

Fahlén, Å. (2017, 4 november). Lärare slår larm om kaos i förortsskolorna. *Aftonbladet*.
<https://www.aftonbladet.se/debatt/a/qKXew/larare-slar-larm-om-kaos-i-forortsskolorna>

Fattali, H., & Smith, Å. (2023). Learning from the outsiders-within: Wearing the niqab in Swedish teacher profession and training. *Race, Ethnicity and Education*, 1-15.

Forsberg, H. (2015). *Kampen om eleverna : Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987-2011* (Studier i utbildnings- och kultursociologi ; 7). Uppsala: Uppsala universitet : Acta Universitatis Upsaliensis [distributör].

Forty, A. (2011). *Paul Connerton, How Modernity Forgets*. Cambridge: Cambridge University

- Press, 2009. *Comparative Studies in Society and History*, 53(2), 440-441.
- Foucault, M. (2011). *Vetandets arkeologi* (2., ombrutna, översedda uppl.). Lund: Arkiv.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: historiska media.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-506.
- Gruber, S. (2013). *När skolan gör skillnad: Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber.
- Göransson, K. (2019). *Etnografi: Sjösätta, Navigera och Ro i Land ditt Projekt*. Studentlitteratur.
- Hedeström, P. & Mutgan, S. (2021, 18 januari). "Fria skolvalet driver inte på segregationen". *Svenska Dagbladet*. <https://www.svd.se/a/rgz4zl/fria-skolvalet-driver-inte-pa-segregationen>
- Heidegren, C-G. (2002). Anthropology, Social Theory, and Politics: Axel Honneth's Theory of Recognition. *Inquiry* (Oslo), 45(4), 433-446.
- Hentati, J. (2017). *En lektion i gemenskap. Ordning och (o)reda bland lärare i Malmö och Marseille*. Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Honneth, A. (1995). *Struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press
- Hübinette, T., & Lundström, C. (2022). *Den färgblinda skolan: Ras och vithet i svensk utbildning* (Första utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Jensen, S. Q. & Christensen, A-D. (2012). Territorial stigmatization and local belonging: A study of the Danish neighbourhood Aalborg East. *City*, 16(1-2), 74- 92.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.
- Landahl, J., & Arbetslivsinstitutet. (2006). *Auktoritet och ansvar : Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetsliv i omvandling.
- Lindbäck, J. (2021). *Värsta Bästa Skolan – Om Unga I Förorten Och Segregation I Skolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lindvall, J. (2022, 30 maj). Lärarflykt på landets skolor: En av fyra byter jobb varje läsår. *SVT Nyheter*. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/lararflykt-pa-landets-skolor-en-av-fyra-slutar-varje-lasar>

Lundberg, O. (2021). The property functions of whiteness and Swedishness - a case study of race reputation and status in urban education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 148-158.

Läraryrket. (2017). *Tiden räcker inte till - En granskning av lärares arbetsbelastning och Sjukskrivningar*. Stockholm: Läraryrket.

Mannik, L., & McGarry, K. (2017). Applied Anthropology. I Mannik, L., & McGarry, K. (Red.), *Practicing Ethnography: A Student Guide to Method and Methodology*, 143-159. Toronto: University of Toronto Press.

Mantel, C. (2022). Teachers with so-called migration background and the question of recognition: Experiences of fragility and hidden pedagogical potentials. *European Educational Research Journal EERJ*, 21(2), 265-277.

Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering. Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Molina, I. (2005). Rasifiering: Ett teoretiskt perspektiv i analysen av diskriminering i Sverige. I de los Reyes, P. & Kamali, M. (Red.), *Bortom Vi och Dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering* (s. 95-112). SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.

Pfister, A., Vindrola-Padros, C., & Johnson, G. (2014). Together, We Can Show You. *Collaborative Anthropologies*, 7(1), 26.

Sandahl, R. (2015, 12 maj). Flumskolan - Björklunds självuppfyllande profetia. *Aftonbladet*. <https://www.aftonbladet.se/nyheter/kolumnister/a/MgaLWr/flumskolan-bjorklunds-sjalvuppfyllande-profetia>

Santoro, N. (2015) The drive to diversify the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education*, 18:6, 858-876.

SCB. (2022). *Antal personer med utländsk eller svensk bakgrund (grov indelning) efter region, ålder och kön. År 2002 - 2022*. Statistiska centralbyrån. https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START__BE__BE0101__BE0101Q/UtlSvBakGrov/

Skogstrand, I. (2019). Hur får man de bästa lärarna till de tuffaste skolorna? - En rapport om lärarekryteringen till socialt utsatta skolor. *Svenskt Näringsliv*. https://www.svensknaringsliv.se/bilder_och_dokument/56elf2_hur-far-man-de-basta-lararna-till-de-tuffaste-skolorna-en-rapport_1146896.html/Hur+fr+man+de+bst+lararna+till+de+tuffaste+skolorna%3F+En+rapport+om+l+rarrekryteringen+till+socialt+utsatta+skolor.pdf

Skolverket. (2021, 14 december). *Fortsatt stor brist på behöriga lärare - men behovet minskar*. <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2021-12-14-fortsatt-stor-brist-pa-behoriga-larare---men-behovet-minskar>

Trotman, J., & T. Kerr. (2001). Making the Personal Professional: Pre-Service Teacher Education and Personal Histories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 7:2, 157–171.

Van Maanen, J. (2011). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. University of Chicago Press.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Voyer, A. (2019). ‘If the students don’t come, or if they don’t finish, we don’t get the money.’ Principals, immigration, and the organisational logic of school choice in Sweden, *Ethnography and Education*. 14:4, 448-464.

Wacquant, L. (2007). *Territorial stigmatization in the age of advanced marginality*. *Thesis Eleven*, 91, 66-77.

Wutzler, C., Brunsberg, C. & Wengholm, M. (2017, 17 oktober). Avskaffa hemspråk – lär barnen svenska. *Aftonbladet*.
<https://www.aftonbladet.se/debatt/a/vvdJw/avskaffa-hemsprak--lar-barnen-svenska>

Åstrand, J, J. (2016, 25 januari). Anställ fler yrkeskategorier för att klara lärarbristen. *Dagens nyheter*. <https://www.dn.se/debatt/anstall-fler-yrkeskategorier-for-att-klara-lararbristen/>

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Detta är en semistrukturerad intervju som innebär att jag har förberett några öppna frågor, men jag är även intresserad av vad du tycker är viktiga ämnen att lyfta.

Kommer du som intervjuperson på något i efterhand som du önskar inte ska tas med från intervjun så är det bara att säga till.

- **Hur såg din egen skolgång ut i förhållande till Storhedesskolan?**
- **Vad fick dig att börja jobba som lärare?**
- **Hur skulle du beskriva läraryrket?**
- **Hur skulle du beskriva Storhedesskolan?**
- **När upplever du stress?**
- **Vad motiverar dig att fortsätta arbeta som lärare och fortsätta jobba här?**
- **Berätta om en situation där du känt glädje eller tillfredsställelse på jobbet.**
- **Berätta om en situation där du inte mått så bra på jobbet.**
- **Hur har den nya läroplanen påverkat ditt arbete?**
- **Vilka möjligheter har du/ni att påverka verksamheten? (I relation till marknadsskolan och konkurrenskraft)**
- **Hur är din relation till rektorer/skolledning?**
- **Hur ser ditt yrkesliv ut om 5 år?**