

# Eleven som konsument, skolan som företag och utbildning som vara – det fria skolvalet utifrån elever boende i förorten

MAJSA ALLELIN

Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs universitet  
Handledare: Sofia Persson

## ABSTRACT

Since the early 1990s, the Swedish school system has gone through overall structural changes. One of the most affecting and controversial reforms has been the marketization of the education system. This has enabled private actors to run independent schools and allows them to make a profit out of the voucher system. It also leaves students as responsible of making educational choices. At the same time, the gap between students who fail to achieve the national goals and students who are qualified for upper secondary school are increasing. Dealing with these questions, one must also remember that relations and spaces are affected and hierarchized by the fact that schools are placed in an urban structure that is comprised by a deep economic, social and cultural segregation.

Against this background, on what basis do students make their educational choices how do they experience their choice of school? What effects does the marketization have on a social reproduction and transformation? To answer these questions, interviews have been made with students who are structurally subjugated in the school system – students living in the suburbs. Results show that students from suburb areas attend to inner city independent schools with a quest for better structural conditions but face a hard time living up to the norms and expectations. Students who on the other hand have chosen to stay at the municipal suburb school, worry about their educational quality and are in different ways affected by the lack of resources. With a strong disidentification with both types of schools, the two student groups find “their” suburb and friends to be representing the recognition and inclusion which the schools fail to offer. In a wider context, the school’s competition and insecure status has led to a sorting of students based on their ability to be independent and self-responsible and thereby a social reproduction based on class and ethnicity.

**Keywords:** *Independent compulsory schools, municipal compulsory school, marketization, students, suburbs, social (re)production.*

## Inledning

Det fria skolvalet är för många en självklarhet i dagens Sverige. Likaså är fristående skolor i storstäderna ett givet alternativ till den kommunala skolan. I de tre största svenska städerna går var fjärde till var sjätte elev i en fristående skola (Skolverket: [jmftal.artisan.se](http://jmftal.artisan.se))<sup>1</sup>. Den nuvarande svenska skolmodellen som präglas av marknadslogik, decentralisering och ansvarsförskjutning, är relativt ny (Jarl och Pierre red. 2012) och är därtill så unik att den blivit internationellt uppmärksam. Det brittiska konservativa regeringspartiet är en av de som influerats mest. I deras *Repair/Plan for social reform* står att "the country that provides the closest model for what we wish to do is Sweden" (s.10) men "unlike in Sweden, the schools won't be able to make a profit" (BBC *Tory Swedish model for schools* 09-10-7).

Två avgörande skolreformer är kommunaliseringen som infördes år 1991 samt friskolereformen som implementerades år 1992. Om dessa gynnat eleverna råder det skilda uppfattningar om men vad som kan konstateras är att vi fått "vinnarskolor" och "förlorarskolor" (Kallstenius 2010), där förortsskolor ofta utkonkurreras av innerstadsskolor. Omstruktureringsarna ställer på nytt frågan om utbildningens samhällseliga roll och utmanar idén om skolan som samhällsfostrande (Englund 1995). Vidare aktualiserar reformerna elevens roll och ansvar i utbildningssystemet, bl.a. genom att eleven framställs som "väljare" (Fredriksson 2012).

Den här artikeln knyter an till utbildningssociologisk forskning och avser bidra med ett elevperspektiv i kontexten av den etniska och klassmässiga segregation som skolan befinner sig i samtidigt som skolor drivs som företag och när allt mer ansvar - från skolval till skolgång - läggs på eleverna. Artikeln bygger på en studie av hur elever boende i en förort orienterar sig på en utbildningsmarknad, varav vissa valt att gå i en fristående skola i innerstaden, medan andra valt en kommunal skola i hemområdet. Syftet är att kritiskt diskutera det fria skolvalet genom att belysa elevernas motiv och erfarenheter av skolval. Genom studien av elevernas resonemang söker artikeln bidra till diskussionen om vilka potentiella konsekvenser skolvalet kan få för social transformation och reproduktion av klass och etnicitet både utifrån ett individ- och samhällsperspektiv. Tidigare forskning har dels belyst närliggande problematik utifrån ett övergripande samhällsplan (Englund red 1995; Dahlstedt m.fl. red. 2007; Liedman 2011, Jarl och Pierre red. 2012), dels riktat frågor om skolbyte huvudsakligen till lärare och föräldrar (Ball 2006; Bunar 2008). Därför behövs det kastas ljus över elevers motiv och erfarenheter med särskilt fokus på fristående skolor, som är en stadigt ökande skolform (Skolverket 2011a). Studiens frågeställningar lyder därmed:

- Varför väljer vissa elever boende i en förort att gå på en fristående skola i centrum?
- Varför väljer andra elever i samma förort att gå kvar i den kommunala skolan i upptagningsområdet?
- Hur har dessa skolval och skolformer erfarits av eleverna?

Artikeln börjar med en bakgrundsbeskrivning av dagens skolpolitik. För att synliggöra hur utbildningsmarknaden påverkar relationerna i skolan diskuteras även stadens etniska och klassmässiga struktur. Genomgången av tidigare forskning följs av centrala teoretiska begrepp som fångar de reproduktionsmekanismer som skolan bidrar till att befästa. Därefter följer en presentation av den empiriska studiens metodologi och metod. För att bevara en stark

---

<sup>1</sup> Skolverket, Jämförelsetal ([jmftal.artisan.se](http://jmftal.artisan.se)), 2011: Stockholm (26,1%), Göteborg (21,2%), Malmö (16%).

empirisk förankring och för att eleverna ska få komma till tals, dock utan att reducera samhällsfenomen till enskilda livsvärldar, diskuteras ovanstående frågeställningar med hjälp av intervjuer med totalt tolv elever om deras skolval. Artikeln avslutas med en sammanfattande diskussion av huvudsakliga konklusioner.

## **Etableringen av en utbildningsmarknad**

Den svenska skolan har under de två senaste decennierna genomgått stora strukturomvandlingar så som en kommunalisering- och friskolereform. Bara under de två senaste åren har flertalet reformer gällande skolans inre verksamhet implementerats, så som ett nytt betygssystem, nya läroplaner och en ny skollag. Ett genomgående drag som återfinns i samtliga reformer är en ansvarsförskjutning och decentralisering (se Carlsson 1999:146, Dahlstedt 2007).

År 1991 införde dåvarande regering en genomgripande omstrukturering av skolpolitiken som innebar att kommunen, istället för staten, skulle ansvara för skolan i bland annat budget- och anställningsfrågor. En huvudsaklig avsikt med decentraliseringen var att makten skulle komma närmare invånarna för att öka det lokala deltagandet samt att kommunerna ansågs veta bäst om vilka förbättringar som krävdes och hur de effektivast skulle vara utformade (Skolverket 1996). Samtidigt har kommunaliseringen också lämnat skolan med en större ekonomisk utsatthet eftersom kommunerna nu är ansvariga att fördela tilldelad budget mellan skilda verksamheter som barnomsorg, kultur/fritid, äldreomsorg och utbildning. Kommunaliseringen riskerar också att göra det svårare att möta kravet om en nationellt likvärdig skola (Quennerstedt 2012).

Decentraliseringen har dock inte enbart skett genom en vertikal delegering, utan även en horisontell sådan genom friskolereformen som infördes året därpå. Ett förslag som lyfts fram som förslag redan under 1980-talet (prop.1982/83:1). Detta möjliggjorde att andra aktörer än staten, så som privata bolag, entreprenörer, stiftelser och religiösa samfund numera stå som huvudmän för skolor. Detta innebär i sin tur en valfrihet för ”maktens sista länk”, dvs. föräldrarna och eleverna (Bunar 2009:72). Den borgerliga regeringens förslag om att låta privata aktörer starta skolor och införa en konkurrenssituation skolor emellan trädde i kraft även här med avsikt att ge möjlighet för hushållen själva att bestämma vilken utbildning som barnen ska få och minska bundenheten till den skola man bor närmst. Genom skolprofilering och skolval är det tänkt att friskolereformen och konkurrensen skolor emellan ska skapa mångfald och öka kvaliteten i undervisningen (Skolverket 1996:11; 2003). För att skapa god konkurrens har fristående skolor därför andra ekonomiska förutsättningar (så som möjligheten att bli sponsrad med material av andra företag) och krav än de kommunala skolorna vilket gör att de har också mer makt över sin budget och större frihet i utformningen av undervisningen och elevrekryteringen. Samtidigt hävdar man från politiskt håll att likvärdighetstanken, trots valfriheten och kommunaliseringen, bör genomsyra utbildningssystemet (Skolverket 2003).

Från att skolans uttalade roll varit medborgarfostrande syftar den idag till att vara alltmer individuellt främjande, vilket kan benämnas i termer av en förskjutning från *public good* till *private good* (Englund 1993). Konsekvenserna av ansvarsförskjutningen, både när det gäller styrningen av skolan och själva skolvalet, tenderar dock i större utsträckning få negativa konsekvenser för elever med behov av extra stöd och/eller som saknar motivation eller kunskap om hur man orienterar sig i skolan (jmf Bourdieu 2008, Broady 1981:17f). Utbildningssystemets oavsiktliga sortering av elever är förvisso ingen ny effekt men

förutsättningarna för social reproduktion sker på delvis nya sätt och i vissa avseenden kan den verka starkare. Forskning visar att många skolor i socio-ekonomiskt utsatta områden har hamnat i en ond spiral då elever som har goda studievänor eller söker högre socialt och kulturellt kapital än vad som finns att tillgå i förorterna, flyttar till attraktivare skolor i andra områden så som innerstaden. Detta leder till att skolan i förorten får mindre resurser och en hög andel elever som behöver extra stöd (bl.a. Sernhede 2011, Ungdomsstyrelsen 2008, Bunar & Kallstenius 2007; Dahlstedt 2007; Skolverket 2003:19). Somliga menar till och med att det fria skolvalet är en paradoxal reform då den riktar sig till personer som i övrigt är betraktade som barn eller ”halvvuxna” och som juridiskt sett är omyndiga, och att denna individualisering snarare ger enskilda familjen ett större utrymme än barn som samhällsgrupp (Wyness 1999). Den ”lilla” demokratin prioriteras på så vis före den ”stora” demokratin (Englund 1993).

### **Det fria skolvalet?**

En utbildningsmarknad förutsätter att det finns valfrihet och därmed ”väljare”. Ur ett demokratiskt perspektiv förutsätter detta i sin tur att elever har möjligheter till att likvärdigt göra förmånliga och rationella val. En indikation som skulle kunna visa på att elever har denna möjlighet är betygsstatistiken. Siffror visar dock att klyftan mellan elever som når och inte når målen blir allt större (Skolverket 2012) och att det sammanfaller med stadens segregationsmönster (Skolverket artisan.salsa.se, Molina 1997).

#### *(Skol)klasser och etnicitet*

Det är i högre grad elever med föräldrar som har eftergymnasial utbildning som utnyttjar skolvalet och detta blir mer märkbart när man undersöker elevernas bakgrunder på fristående skolor (Skolverket 1996, 2003). Enligt skolforskaren Jenny Kallstenius kan man dela in de bytande elevernas föräldrar i tre kategorier. Den första kategorin är de som besitter högt symboliskt kapital inom utbildningsfältet och som nyttjar valfriheten genom medvetna och väl genomtänkta val. Den andra kategorin är föräldrar som inte har ”rätt” kulturellt kapital för att själva avgöra valet men som förlitar sig på andra som de anser är välinsatta. De nyttjar någon form av socialt kapital. Den tredje kategorin är föräldrar som saknar såväl högt symboliskt som socialt kapital och istället baserar sina skolval på rykten och skolans ”lockelser”, som exempelvis erbjudande om personliga datorer (Kallstenius 2007:12). Valfriheten och skolors information används därmed som mest självständigt av en urban medelklass (Runfors 2003:205; Kallstenius 2007; Ball 2005; Bunar 2009:91). Frågan är hur vi kan förstå *elevernas* motiv till valen? Kallstenius primära fokus ligger på föräldrarnas resoneranden och hon redogör i förbifarten för att elevernas svar liknar föräldrarnas men presenterar ingen analys av deras svar.

Förutom nyttjandet av skolvalet finns det klassmässiga och etniska mönster vad gäller uppnådda kunskapsmål. Elever med utländsk bakgrund<sup>2</sup> tenderar att i lägre grad nå kriterierna för godkända betyg i samtliga obligatoriska ämnen (Skolverket 2011b; Skolverket 2012: 56). En förklaring är att det är vanligare att föräldrar till dessa elever endast har en förgymnasial utbildning, vilket är en faktor som påverkar elevens skolresultat oavsett etnisk tillhörighet (Skolverket 2011b:15). En annan förklaring är att många av eleverna med utländsk bakgrund

---

<sup>2</sup> Skolverkets definitioner (salsa.artisan.se/definitioner): Elever som är födda utomlands samt elever vars båda föräldrar är födda utomlands men där eleven är född i Sverige.

bor i stadens förorter där invånarsammansättningen saknar de sociala, kulturella och ekonomiska kapital som värderas eller anses behövas för att kunna orientera sig i skolan, så som med läxor, utvecklingssamtal, utflykter och studiebesök. Avsaknaden av uppvärderade erfarenheter och förhållanden som de bär med i ”ryggsäcken” vid skolstart gör att de betraktas ha ”sämre ingångsvärden”. En tredje möjlig förklaring, som också baserar sig på idén om ”sämre ingångsvärden”, är att skolor i mångvetniska områden har fler elever som börjar i den svenska skolan efter skolstartsålder, vilket gör att det tar längre tid att lära känna skolsystemet och språket (Runfors 2003:142-145).

Möjligheten till att göra välgrundade val, ta del av information och ta kontakt med skolor och lärare kan begränsas om det svenska språket upplevs som en barriär eller om det inte finns kunskap om var och hur man ska ta reda på relevant information. Etnisk tillhörighet och klass bör därför förstås intersektionellt i såväl segregationsfrågor som utbildningspolitiska sammanhang då de samspelar för att skapa innanför- och utanförskap samt över- och underordning. Även om etnicitet är en social konstruktion genererar det i privilegier, villkor och rättigheter som står i förhållande till en materiell verklighet. Det är genom etniska modaliteter och skepnader som klasstrukturer tar plats (Gilroy 1982, 1987:23, 27). Något som exempelvis visar sig på boende- och arbetsmarknaden (Magnusson Turner red 2001; Sernhede red 2011; Molina 1997; Smith 1989).

#### *Förortsskolor och innerstadsskolor – ny form av parallellskola?*

Skolverket lyfter fram två möjliga förklaringar till varför resultatskillnaderna mellan olika elevgrupper de senaste åren har ökat. Dels kan det bero på att det skett en ökad spridning av utbildningskvaliteten skolor emellan, dels att elever i större utsträckning ”sorteras till olika skolor efter sina förutsättningar att prestera goda studieresultat.” (Skolverket 2012:58).

I denna elevsortering är förortsskolorna de som drabbats hårdast. Kombinationen av elevsammansättningen, som karaktäriseras av hög andel elever med utländsk bakgrund som oftare har en mindre fördelaktig socio-ekonomisk situation tillsammans med den ökande tendensen att elever flyttar *från* och inte *till* skolan, gör att skolorna i förorten i många fall står med mindre pengar, mer resursbehövande elever samt ett sämre rykte. I Göteborg år 2011 låg den skola med lägst andel elever som klarade de nationella kunskapsmålen på 25 % medan den skola med högst andel elever som klarade dessa mål låg på 94 % (jämför med riksnittet 77 %) (salsa.artisan.se).

När det skapas en sådan prestationsmässig segregation missar eleverna i bortvalsskolorna ”kamrateffekten”, som innebär att elevers skolprestationer påverkas av klasskamraterna och skolans sociala miljö; ju fler högutbildade föräldrar till elever som finns i en klass, desto mer sannolikt är det att elever till lågutbildade föräldrar förbättrar sina prestationer (Dahlstedt 2007:30; Bunar 2005:82; Härnqvist 1994:133). Att söka sig till en annan skola kan därför tolkas som att man väljer en annan elevsammansättning, kamrateffekt och social klass. I Stockholm har Kallstenius (2009) märkt ett tydligt mönster. När elever från förorten söker sig till de kommunala skolorna i innerstaden söker sig de befintliga eleverna i sin tur bort från dessa och istället till fristående skolor i innerstaden. Skolbytena får en tydlig social dimension snarare än en pedagogisk sådan, och de är hierarkiskt ordnade. Fristående skolorna framstår som det attraktivaste alternativet som eleverna söker sig *till* medan de kommunala skolorna i förorten framställs som sämre skolor som elever söker sig *från*. Elevsammansättningen är med andra ord avgörande för skolvalet som i sin tur är kopplad till boendesegregationen.

I detta klimat kan man undra hur de kommunala skolorna i förorten förhåller sig till utbildningsmarknaden och vad de gör för att konkurrera med innerstadsskolorna. De grundskolor som blivit tvungna att stänga ner pga. konkurrens är trots allt kommunala (Skolverket 2011a). Dessa skolor, vars ursprungliga ambition aldrig varit att konkurrera, slås ut bl.a. för att de inte har samma vana i t.ex. marknadsföring som fristående skolor, vilka står för den största delen av marknadsföringen (Johansson 2011:157, se även Rothstein 2012). I kontrast till nedlagda kommunala skolor (66 st år 2011), har antalet fristående skolor istället ökat de senaste 20 åren (32 st år 2011). År 1995 låg andelen fristående skolor på 2 % jämfört med idag där siffran ligger på 16 % (Skolverket 2011a). I takt med ökningen av fristående skolor har även antalet elever som väljer denna form ökat (Skolverket 2004, 2011b). Idag går ca 12 % av landets elever i friskolor och i Göteborg ligger siffran på ca 21,2 % (Skolverket 2011a, jmtal.artisan.se).

Det visar sig också att de anställda på skolan anpassar sig till organisationsformen. Följaktligen har lärarna på vinstdrivande friskolorna generellt sett en mer uttalad ”marknadsanda” än vad lärare på kommunala skolorna har och intar ett förhållningssätt med beteenden och attityder gentemot eleven som kund i större utsträckning (Fredriksson 2010:180f). Samtidigt uppger lärarna i mångtalskommunala skolor istället känna en *uppgivenhetens logik*, vilket är legitimerande bortförklaringar som används när dessa tvingas konkurrera med ”vita” skolor och blir till bortvalsskolor (Bunar 2009:127). Uppgivenhetens logik innefattar tre aspekter; den första handlar om att elever flyttar från skolorna i förorten till mer ”svenska” skolor i andra områden med syfte om att lära sig ”bättre” svenska. Den andra aspekten är att lärarna på skolorna ofta uppvärderar sig själva och anser sig arbeta med hög kvalitet och anlitar konsulter m.m. men ändå inte får någon utdelning, i form av elevrekrytering eller god betygsstatistik. Problemet, menar lärarna, är skolans trovärdighet och inte kvaliteten och upplever sig därför befinna sig i en orättvis situation. Den tredje aspekten av uppgivenhetens logik rör sig om den syn som lärarna har på de elever som byter skola. Lärarna hävdar att eleverna kommer att få det tuffare på de nya skolorna, då de varken kommer få bättre kunskaper eller för den delen känna sig inkluderade i den nya ”svenska” miljön (Bunar 2009:132f).

Uppgivenhetens logik kan tolkas som ett uttryck för maktlöshet när man i sin yrkesposition känner sig systematiskt ”bortvald”. För att lärarna ska kunna behålla en viss upplevelse av värdighet när verksamheten inte lyckas gå med profit eller når upp till ledningens eller de nationellt uppsatta målen, krävs en viss grad av rättfärdigande och oskyldighetsförklarande.

### **Selektionen i skolan och symboliskt kapital**

Med sin relativa autonomi har skolan som system vissa inneboende mekanismer som kan bidra till att såväl reproducera som transformera rådande etnicitet- och klasstrukturer (Bourdieu 2008). Med begreppet *relativ autonomi* synliggör Pierre Bourdieu skolan i ett större system samtidigt som begreppet visar att den antar sin egna specifika karaktär (Bourdieu 2008:229). När autonomi bidrar till social reproduktion gör den det genom en osynliggjord sortering på så vis att den omvandlar ”objektiva” företeelser, som exempelvis betygsättning och åtskillnader mellan elever och lärare, till utbildningsmässiga logiker som framställs som naturliga. Genom att utbildningssystemet uppvisar sig som objektiv och teknisk döljer den och legitimerar reproduktionen av klass och etnisk diskriminering (Bourdieu 2008:154f, 202).

Förutom den dolda tekniska selektionen är det symboliska kapitalet centralt för elevers skolgång. Enligt det kommunikativa system som Bourdieu menar att skolan kan uppfattas som, utgör *språkligt kapital* i kombination med *selektionsgrad*, m.a.o. vilken nivå och hur pass klassintern kraven för att godkännas är, faktorer som påverkar elevernas förutsättningar för att ta in de budskap som skolan sänder ut (Bourdieu 2008:135, 155). Användningen av språket, det ”folkliga” respektive det ”bildade”, påverkas av vilken samhällsklass, vilken etnisk tillhörighet och vilket bostadsområde eleven tillhör. Det sammanfaller alltså med elevens kulturella, sociala och ekonomiska kapital. Det språkliga kapitalet är av väsentlig betydelse för eleven då det fungerar som kriterium vid selektionen, både när det gäller exkludering och inkludering (Bourdieu 2008:163f), vilket också påverkar möjligheten till att utveckla de tre ovannämnda kapitalformerna. I en etnisk och klassbunden segregerad stad framstår därför ”förortssvenskan” som en sämre svenska i relation till skolans språkbruk.

Vidare påverkar det språkliga kapitalet elevers självuppfattning. Den självsäkerhet som den bildade klassen har erkänns och bekräftas kontinuerligt i den akademiska miljön och dess format, medan elever från arbetarklassen istället tenderar att svara med själveliminering i form av t.ex. avhopp från studier innan en formell sållning i form av examination ens skett (Bourdieu 2008:202). Utbildningsväsendet misslyckas därför att leva upp till den meritokratiska idén då familjers strategier tillsammans med utbildningens specifika logik skapar förutsättningar för social reproduktion (Bourdieu [1994/5] 2004:31).

### **Subjekspositioner och (dis)identifikation**

Förutom språket är andra kulturella praktiker markörer som kan skapa distinktion och (dis)identifikation. Beverly Skeggs (1997) menar att en anledning till att arbetarklassen i vissa fall tenderar att vilja disidentifiera sig med sin klass beror på att arbetarklass (liknande värderande benämningar kan vara ”white trash” eller ”blatte”) uppfattas som synonymt med något smutsigt, farligt eller värdelöst. Att sträva efter respektabilitet och erkännande genom att med sin kunskap eller föreställning om hur man ska tala, klä och bete sig för att upphöja sin klassposition, är en strategi som kan generera i en klassresa samt ett sätt att få respekt (Skeggs 1997:119, 132,138).

Med klasstillhörighet tillkommer subjekspositioner vars innebörder är kontextberoende och påverkade av könstillhörighet, boendeplats, ålder osv. Inom en klass finns alltså en heterogenitet som ej bör försummas. Subjekspositionerna fylls med karaktärsdefinitioner som antingen kan stå i förhållande till *den andra* genom identifikation med vilka man känner samhörighet med men också ett definierande av vad man inte är (Skeggs 1997:98). På så sätt är begreppet situationsbundet då var och vem man är i möte med blir avgörande för ens (själv)uppfattning.

När vi diskuterar elever i förorten och elever i innerstaden talar vi därmed om olika subjekspositioner som förhåller sig till olika karaktärsdefinitioner de tillskrivs och delvis internaliserar utifrån klass, boende etnicitet och ålder. Internaliseringen kan innebära meningskapande processer av såväl identifikation som disidentifikation genom olika praktiker och normer som baserar sig på stereotypiseringar, romantiseringar eller föraktande föreställningar.

## **I intersektionen: platsens betydelse – fysiskt och mentalt**

Utöver tillhörigheterna klass och etnicitet är boendet en faktor som kan innebära begränsande och/eller möjliggörande förutsättningar för att nyttja välfärdsområden (så som utbildning, vård och politisk aktivitet) samt näringsliv och kan även vara en faktor som påverkar möjligheterna för att ta sig in på arbetsmarknaden. Om området man bor i förknippas med negativa föreställningar finns det en risk att bli diskriminerad (Smith 1989:44f, Dikec 2012).

Det geografiska rummet innefattar en dimension av relativitet på så sätt att platser förnimms med känslor och minnen, och de omfattar associationer till sociala, kulturella (och i förlängningen även ekonomiska) relationer (Harvey 2010:24). I en etniskt och ekonomiskt segregerad stad som Göteborg, skapas det inte enbart materiella skillnader, genom exempelvis konstanta nedläggningshot av sociala instanser och hårdare bevakning (se Wacquant 2009), platser emellan, utan även åtskillnader på ett mentalt plan. Förorterna anses stå lägst i stadens socio-geografiska hierarki (Franzen 2008:41) och tenderar att få associationer som något hotfullt och problemfyllt. Med denna stigmatiserande föreställning genomgår förorten en legitimerad territorialisering av social kontroll (Gilroy 1981/82:214; Dikec 2012; Wacquant 2009). De stigmatiserande föreställningarna om förortsungdomen tränger sig in bland socialarbetare, politiker, poliser, lärare och andra samhällsviktiga personer som jobbar i dessa områden och påverkar dagliga arbete och bemötande (Sernhede 2006:106). Med brist på erkännande (Franzen 2008) får invånarna på så sätt uppleva att de är andra klassens medborgare, vilket påverkar självuppfattningen hos många av de ungdomar som bor i dessa miljonprogramsområden och ger allvarliga effekter i bland annat skolan och sysselsättningen (Sernhede 2007, Ålund 1997:14f). Som motstrategi kan en ”stadsdelsnationalism” istället skapas (Sernhede 2007:176), en gemenskap i utanförskapet, som också kan riskera att begränsa invånarnas rörlighet fysiskt som mentalt.

## **Studiens metod och metodologi**

### *Intervjuer och urval*

Då studien söker synliggöra mekanismer och reproduktionsprocesser i den svenska skolan baseras det huvudsakliga intervjuurvalet på den elevgrupp som tidigare forskning framhåller drabbats hårdast av det fria skolvalet; nämligen elever boende i förorten (Skolverket 2012; Sernhede 2011). Eftersom elever numera förhåller sig till att det finns olika utbildningsalternativ och skolformer har både elever som valt att byta till en fristående skola i ett attraktivt socio-geografiskt område och elever som valt att gå kvar i de kommunala skolorna i upptagningsområdet intervjuats.

Studien bygger på totalt nio inspelade och transkriberade semi-strukturerade intervjuer med sammanlagt 12 elever och tre lärare. Fyra av elevintervjuerna gjordes i par och fyra gjordes enskilda. Två enskilda och två parintervjuer gjordes med elever på en fristående skola i innerstaden, och lika många gjordes elever som valt att gå kvar på de kommunala skolorna i hemområdet. En gruppintervju har gjorts med tre lärare på samma fristående skola som den ena elevgruppen samt ett informantmöte med en resursanställd på en av skolorna i Ängdalen, med avsikt att kontextualisera elevernas förhållande.



Då grundskolan är obligatorisk och i relation till gymnasiet tämligen fri från profileringar går de intervjuade eleverna i grundskolan. På gymnasiet har det dessutom redan gjorts en relativt avgörande sortering som reproducerar sociala klasser.

Den fristående skola som den ena intervjugruppen går på ligger i centrala innerstaden där andelen godkända elever som når kunskapsmålen låg på exakt samma siffra som riksnittet (77%) år 2011 (Skolverket [salsa.artisan.se](http://salsa.artisan.se)). Skolan kommer att kallas för Liberum. Det är en skola som har geografisk och etnisk mångfald av elever och på skolans hemsida går även att märka att den avser till att uppvisa en mångfald av elever vad gäller just etnicitet<sup>3</sup>. Liberum ingår dessutom i en av Sveriges största skolkoncerner som är ägare av över 100 skolor runt om i landet. Denna koncern är i sin tur ägt av ett annat internationellt bolag som äger ca 90 företag runt om i världen. Bara i Sverige äger och investerar bolaget bland annat i företagsverksamheter inom turism, infrastruktur samt godistillverkning.

När det gäller eleverna som valt att gå kvar i hemområdet kommer dessa inte från någon särskild skola, då det inte varit nödvändigt för studiens syfte. Däremot kommer samtliga dessa elever från samma förort, som jag kallar Ängdalen. Här finns tre kommunala skolor som eleverna i studien går på. Andelen elever som når kunskapsmålen i Ängdalen ligger i snitt på ca 35 %. Några av eleverna från Ängdalen har under sin högstadieperiod bytt till en annan kommunal skola inom samma upptagningsområde. Det bör läggas till att de flesta av eleverna som intervjuats i Liberum också kommer ifrån Ängdalen. I Ängdalen verkar det nämligen finnas ett mönster bland de elever som väljer att byta område, att byta just till skolan Liberum.

### *Analys*

Empirin, som består av kvalitativa intervjuer (Kvale 2009), bör ses som en inblick i den vardag och de villkor som elever från förorten förhåller sig till. Analysen har utvecklats dialektiskt mellan teori och empiri och är således av abduktiv karaktär (Alvesson och Sköldberg 2008:55f). Den avser att besvara studiens frågeställningar genom att utifrån ett kritiskt realistiskt perspektiv synliggöra hur elevers subjektiva upplevelser och strategier kan förstås mot bakgrund av större socio-politiska sammanhang, genom att livsvärldar (mikro) analyseras i relation till de enskilda skolornas situation (meso) och till större strukturella kontexter som både eleverna och skolorna befinner sig i (makro) (jmf Archer 1995:65). Strukturella mekanismer och social (re)produktion begreppsliggörs genom exempelvis Bourdieus kapitalformer, medan teoretiska begrepp som själveliminering samt disidentifikation används för att belysa aktörers agerande och förhållningssätt. Utifrån de specifika och kontextuellt inbäddade relationer som empirin ger uttryck för söker jag alltså att synliggöra de mekanismer som försätter eleverna i förorten i den situation av orientering som de befinner sig i, därav min förklarande ansats (Danermark 2003).

Analysen presenteras tematiskt och bygger på koder som delvis uppkommit induktivt, delvis genom teoretisk förförståelse av området. Intervjuerna har analyserats genom kategorisering av innehållsliga teman som intervjupersonerna har lyft fram explicit. Men tolkningen omfattar även teoretiskt förståelse och kodning av materialet, dvs. dimensioner som intervjupersonerna själv inte uttrycker.

Analysen fokuserar framförallt på elever som valt att gå på den fristående innerstadsskolan då dessa visar på någon form av rörlighet. Med hänvisning till tidigare forskning kan denna elevgrupp tänkas orientera sig med ett starkare symboliskt kapital, så som möjligheten att ta

---

<sup>3</sup> På varje bild finns minst en person tillhörande kategorin "synlig minoritet" med.

till sig skolinformation och en mer uttalad studiemotivation. En annan anledning till fokuseringen är att denna grupps nyttjande av det fria skolvalet är en jämförelsevist obelyst fråga inom skolforskning och teorier inom social transformation och reproduktion.

### *Etik*

Skolan kan ur ett etiskt perspektiv vara en känslig miljö då den är relativt sluten och omfattar ofta omyndiga personer. Alla som dagligen vistas där har sina givna roller och utomstående personer märks snabbt av. Eftersom det är många människor som är involverade i studien, som är under 18 år, är det viktigt av integritetsskäl att de involverade får tydlig information, ger sitt samtycke, att materialet hålls konfidentiellt samt att avidentifiering sker. Därför redovisas inga riktiga namn på någon av intervjupersonerna. Även skolorna som eleverna går på områdena de bor i går under fiktiva namn. De intervjuade eleverna går i årskurs nio och samtycke har därför kunnat ges av dem själva, då gränsen för föräldrasamtycke slutar vid 15 års ålder vid icke särskilt etiskt känsliga teman (<http://codex.vr.se/manniska1.shtml>). Av integritetsskäl har intervjufrågorna formulerats så att de inte ska upplevas som alltför närgångna därför och rört sig kring relationen till bostadsområdet och skolvalet. Ur dessa frågor har eleverna själva resonerat i olika grad om annan problematik som uppstår i relation till ovanstående två teman.

### **Rationella och fria val i en situation av vinst och besparingar?**

Med det fria skolvalet finns det en tro och tillit till att elever och föräldrar kan göra förmånliga och aktiva skolval. Mot bakgrund av en etnisk och klassbunden segregation framkommer att elevernas syn på ”bra skolor” står i direkt koppling till föreställningen om en ”svensk” skola. Att gå på en ”svensk” skola är en strategi som för dessa elever innebär att få bättre möjligheter i det svenska samhället. På så sätt är det inte förortsskolan i sig som eleverna väljer bort, utan livsförutsättningar. Trots att de fristående skolorna kan erbjuda profileringar och alternativa inriktningar flyr eleverna ”en relation och inte en pedagogisk praktik” (Bunar 2007:13). ”Svenskhet” kan således tolkas som ett symboliskt kapital som är förknippat med privilegier och sammanfaller med det sociala och geografiska rummet, där vissa platser tillskrivs egenskaper som mer svenska än andra (Kallstenius 2007:135). Eleverna på Liberum byter därför inte bara skola, de väljer också att byta område. Då det finns elever i Ängdalen som byter mellan de kommunala skolorna, eftersom det finns skillnader även dem emellan, väljer jag att kalla de elever som går i innerstaden inte för skolbytande elever utan istället för *områdesbytande* elever. Begreppet områdesbytande synliggör de maktaxlar som inte kan fränkopplas skolans värld.

Samtidigt är det många som väljer att stanna kvar i skolan i hemområdet med önskan om att vara nära vänner men också för att man känner sig vara på samma prestationsnivå som sina klasskompisar i hemområdet. Att prata om *ett* rationellt val vore därför att inte ta hänsyn till elevers olika kontexter och alternativa logiker. ”Fria” skolval görs i en kontext av etnisk och ekonomisk segregation och baserar sig därmed på föreställningar om olika grupper och deras materiella förutsättningar. Valen och strategierna eleverna använder sig av är på så sätt givet sina villkor. Följande diskussion behandlar både elever som bytt till den fristående skolan Liberum för att gå i innerstaden och de som valt att gå kvar i någon av de kommunala skolorna i Ängdalen.

Eleverna som valt att gå på den fristående skolan i innerstaden, Liberum, framhåller att de haft en föreställning om att de skulle få en ”bättre” utbildning med bytet och att detta varit deras val. Eleverna menar att det som möjliggjort bytet varit att deras kompisar eller släktingar pratat om eller går på skolan. Eleverna framhåller också att det ibland varit på föräldrarnas initiativ och resonerar som de föregående eleverna att det handlade om att säkra en ”bättre” utbildning. Vad som avgör om det är en ”bättre” utbildning på Liberum, är enligt eleverna att det är en ”svensk” skola och där man lär sig en ”bra” svenska. Jamal, en elev på Liberum, beskriver:

Jamal: Man kan förklara det så här. Skolan ligger i stan och om man tänker stan; fint ställe, fina människor som gillar att plugga. Om du tänker förorten... Vi har till exempel invandrare som precis flyttat, de börjar i den skolan i närheten. I min förra skola var det 20 % som knappt kunde svenska.

Användningen av begreppet ”svensk” kan tolkas som en referens och är ett sätt för eleverna att beskriva normen i olika situationer och kontexter. När eleverna använder ”svensk” som synonymt med ”bra skola” är det därför inte nödvändigtvis en personlig åsikt. Det är vad de uppfattar vara en vedertagen föreställning och den är fylld med alla de maktrelationer som ingår i segregationsproblematiken, där etnicitet och klass korsar varandra.

Samtidigt som eleverna söker efter ”svenskhet” på Liberum, finns en paradox; nämligen vikten av att ha vänner från Ängdalen i den nya skolan. Lärarna som intervjuades visste inte hur det kom sig att så många just från Ängdalen sökt sig till Liberum. Däremot förklarade de att det inneburit att skolan blivit tvungna att satsa på svenska som andraspråklärare och hemspråklärare. De menade också att en stor grupp (ospecificerat vilken) hade i dagsläget svårt att klara av att ta eget ansvar som de menade krävdes för att klara sig bra på Liberum. Detta bekräftades också sedan av de intervjuade eleverna. Förutom ovanan att handskas med denna elevgrupp är det samtidigt en kostnadsfråga. Ur en marknadslogik står denna elevgrupp i motsättning med skolan på så sätt att dessa elever kräver mer resurser i form av extralärare. Lärarna uppgav att ledningen nu riktat sin marknadsföring till innerstadsområdena för att få tillbaka de elever som från början sökte till Liberum innan så många från Ängdalen och andra förortsområden började där. Genom skolans aktiva och strategiskt medvetna marknadsföring och/eller utformningen av verksamheten kan alltså skolan möjliggöra reproduktionen av etnicitets- klasstrukturer.

Jag frågar eleverna om hur det är att gå på Liberum. Taymaz och Yousef, båda boende i Ängdalen, svarar.

Taymaz: Vi får inte tillräckligt med hjälp, vi går inte igenom det vi ska göra, dom har för mycket förväntningar. Vi kommer ifrån en dålig skola i Ängdalen utan lärare, du vet. Så kommer dom (elever från Ängdalen) hit och dom (lärarna) har allt hopp på oss men det fungerar inte så, vi behöver extra lärare.

Majsa: Hur tycker ni det ska vara?

Taymaz: Dom ska hjälpa oss mycket mer, dom borde se vad vi kan.

Yousef: Alltså som han sa, dom har för stora förhoppningar på oss. Vi kommer från en bakgrund där man inte är van vid MVG och sånt, vi är vana vid G. Så ger dom oss läxor som högskoleelever kan ha. Det är inte det att vi är dumma eller nåt sånt men det är fööör stora förväntningar på oss.

Majsa: Hur klarar dom andra i klassen det då?

Taymaz: Dom är födda med svenska bakgrunder och förebilder.

Yousef: Dom är vana vid att få hjälp. I vår förra skola fick vi inte sån hjälp.

Taymaz: Dom kommer från bättre skolor och rikare familjer, så... deras föräldrar...

Yousef: Dom lär sig i tidig ålder. Vi kommer inte från samma bakgrund som dom, det är inte som att vi pluggade i tidig ålder, vi var ute och så. Dom gjorde sina läxor och så när dom var små.

Majsa: Hade ni några förväntningar när ni började här?

Taymaz: Jag trodde jag skulle bli riktigt smart, eller jag är smart, men jag trodde jag skulle bli ännu smartare, en av dom smartaste i skolan. Men det blev inte så.

Eleverna menar att kraven som ställs inte är rimliga och att det inte tas hänsyn till deras bakgrund. Upplevelserna Taymaz beskriver ligger i linje med de argument som lärare lyfter fram vid uppgivenhetes logik: att eleverna inte kommer kunna klara sig i den nya ”svenska” miljön. Att vara svensk kopplas, av lärare och elever, intimt till förmågan att kunna hantera kraven i skolan, få hjälp hemifrån, ha förebilder och att bli tidigt förberedd inför den befintliga miljön, med andra ord de nödvändiga utbildnings- och kulturella kapital som behövs för att kunna orientera sig i den svenska skolan (Runfors 2003). Denna miljö framträder därför som mer självklar för vissa elever än andra och tron om att den nya skolan och miljön ska möjliggöra utveckling och prestationsförbättring fylls med besvikelse och distansering. Detta saknande av erkännande och bekräftelse kan ta sig i flera uttryck, som exempelvis att elever struntar i skolan, som Bourdieu beskriver som själveliminering (Bourdieu 2008:202). Saira och Samira, två elever på Liberum som också bor i Ängdalen, beskriver det såhär:

Saira: Man får inte ens fråga när man inte förstår. Ibland förstår jag inte så frågar jag inte

Majsa: Varför?

Saira: Vet inte det känns så... vad ska dom tro om mig? Dom kommer tro att jag är dum.

Samira: Som att man är trög, om en lärare förklarar två gånger och man inte fattar tror dom att man är trög.

Elever som valt att stanna kvar i förorten uppger istället oroa sig för att inte få tillräckligt med kunskap och för att få bra betyg för lätt, något som överensstämmer med de områdesbytande elevernas resonemang.

Abed (stannat kvar i Ängdalen): Typ om du jämför 320 poäng i skolorna i Ängdalen är det typ 120 poäng i en skola inne i stan. Förstår du vad jag menar? [...] jag tror jag hade fått mer kunskap (i skolan i stan).

Taymaz (bytt till Liberum): Alltså dom hade typ inga krav på oss där, vad dom ville var att vi skulle vara på lektionerna i alla fall, lära oss lite så fick vi bra betyg. Alla kompisar som jag känner som går där, dom är inte smarta men dom har maxbetyg.

Eleverna gör en tydlig åtskillnad mellan kunskap och betyg. De menar att det krävs olika mycket kunskap för att få samma betyg på olika skolor. På Liberum upplevs det svårt att få bra betyg, medan det i Ängdalen verkar för lätt. Detta gör att Liberum framställs som en ”bättre” skola, där man måste prestera högt. Problematiken är dock som Ailin, en elev som testat att gå på en fristående skola i innerstaden men som valt att gå tillbaka till Ängdalens skolor, uttrycker det: ”vi är vana vid det som är här, ifall man börjar från ettan så blir man van där”. Mötet med den nya skolan blir därför påfrestande och vissa av eleverna väljer istället att gå tillbaka till skolan i hemområdet. Utifrån liberala hegemoniska diskurser har eleverna fått höra och lära sig att de kan bli vad de vill och att det är fritt att välja. Vid närmandet av att realisera denna tro brottas de dock med upplevelser av exkludering och annorlundahet. Att söka sig till en ”bättre” skola resulterar därför inte per automatik att man blir en ”bättre” elev, som de kanske hade hoppats på. Det räcker inte att bara befinna sig på den rätta platsen eller i den rätta miljön, man måste också ha de rätta ”livskunskaperna” (jmf. Runfors 2003). På ett

individuellt plan må skolbytet verka som ett logiskt sätt att byta livsförutsättningar men när resterande vardagsstruktur och tidigare bakgrund systematiskt påminner om det etniska och klassbundna utanförskap som eleven försöker bryta blir det tydligt att strukturella ojämlikheter behöver mer än individuella punktinsatser för att lösas.

I Ängdalen uppger de intervjuade eleverna känna sig vara på samma nivå som de övriga eleverna på skolorna. Denna känsla kan tolkas uppstå dels p.g.a. det som eleverna själva framhåller mer explicit, att de prestations och motivationsmässigt befinner sig på jämn nivå med de andra eleverna, dels mer implicit där känslan av att höra samman med de andra i Ängdalen härrör från gemenskapen kring icke-svenskhet, bostadsområde, språkbruk osv. Trots explicita och implicita samhörighetskänslor på skolan i Ängdalen, uppger de, precis som Liberum-eleverna, att de saknar hjälp och förståelse av lärarna. De menar att lärarna har en förutfattad inställning om hur pass mottagliga och lyssnande de är under lektionerna. Eleverna framhåller att lärarna inte förklarar ordentligt, suddar ut snabbt från tavlan och inte ger rätt information inför proven samtidigt som de skyller på att eleverna inte lyssnar. Detta skapar en osäker relation gentemot lärarna och en rädsla för att framstå som dum och obegåvad. Aram, en elev som går samma skola i Ängdalen som Cindy, berättar hur han fått svaret ”knäck koden” när han frågat en lärare om hjälp. Han menar att svar som dessa gör att man inte ser någon mening med att fråga i fortsättningen. Att lärarna uppfattas som distanserade och oengagerade påverkar elevernas motivation och självförtroende. Det kan tolkas som att den föreställning som finns om förorten som problemfylld och misslyckad resulterar i en omedveten elevstigmatisering.

Diskrepansen mellan en nationellt allmängiltig skola, ”en skola för alla” och elevers olika förutsättningar och behov var tänkt att lösas genom friskolereformen, ”ett skolval för alla”. Men inte heller denna reform verkar kunna tillgodose elevers särskilda stöd. Med en verksamhet som har krav på vinst och med en elevrörlighet som är baserad på etniska föreställningar i en segregerad stad, verkar det som att situationen är oförändrad för de elever som redan hamnat utanför. Dessutom gör elevens skolpeng, som förflyttas till den nya skolan, att de båda skolformerna står i direkt relation till varandra och påverkar skolornas resurser och budgetar. När en elev från Ängdalen väljer att gå i innerstaden på Liberum är det en skolpeng och en eventuellt motiverad elev som försvinner från Ängdalens skolor. Både på Liberum och skolorna i Ängdalen sparas det in på resurser, men utifrån olika utgångspunkter. Liberum, som är en fristående skola under formen av ett aktiebolag, har krav på att generera vinst till ägarna. I Ängdalens skolor, som har kommunal huvudman, handlar det däremot om att disponera tillgängliga resurserna på effektivast sätt.

I denna konkurrenssituation är skolornas budgethållning därför av central betydelse. Att anställa resurspersonal och extra lärare kan t.ex. ersättas med mer ”lätthanterliga” och kalkylerbara konstandseffektiviseringar, som tar sig i uttryck genom olika former av dokumentation. Dessa kan i vissa fall även övergå till kontrollincitament. Dokumentationen av elevers uppföranden generar i sin tur i en ansvarsförskjutning där eleven ansvarar för sin inrättning och disciplinering. I en tid när skolornas ekonomiska situation är central för verksamhetens fortlevnad, grundar sig därför kontrollen inte lika mycket i en moraliserande grund som det är en budgetfråga. På den skola som Aram, Cindy och Ailin går på i Ängdalen, tog sig detta i uttryck på ett högst ovanligt sätt. De fick nämligen ett kameraövervakningssystem installerat innanför och utanför skolan, med anledning av att det var för stökigt på skolan. Eleverna menar dock att det inte har hjälpt. På frågan om hur det känns med kameraövervakningen svarar de:

Cindy: Dåligt...

Ailin: Först kändes det som att vi inte kunde göra nånting men nu bryr jag mig inte, jag vet att dom inte tittar på kamerorna. Dom gör det bara för att skrämma oss. Det har hänt bråk och så men dom har inte löst det, kamerorna finns och dom har inte löst det. Så det betyder att dom inte tittar på dom. Dom vill bara skrämma oss.

Cindy: Slösa pengar.

På Liberum dokumenteras istället eleverna genom att varje försenad minut bokförs i ett datorsystem som adderas på under hela skoltiden. Dessa minutrar har föräldrarna tillgång till och får kontinuerliga uppdateringar genom sms och på utvecklingssamtal. Genom tillgången till elevers oönskade beteende förväntas föräldrar och elever på båda skolor ta en reagerande och aktiv roll. Det må få somliga elever och föräldrar att ta ansvar men enligt de intervjuade eleverna verkar det som att idén om ett rationellt konsekvenstänk faller, då kontrollen och dokumentationen istället kan få eleverna att känna sig bristfälliga och kan påverka självkänslan. Vad eleverna uttalat menar behöva är istället mer stöd och hjälp, inte siffror som visar på hur bristande de är.

Elever med utländsk bakgrund som är bosatta i en stigmatiserad förort kan känna ett utanförskap i den såväl kommunala som fristående skolan och med kontrollsystemen tillkommer ytterligare en dimension av annorlundahet som skolan bidrar till att påminna om. I en skolvardag med betygstress, rädsla för kunskapsbrist, avsaknad av hjälp och kameraövervakning blir den viktigaste faktorn till elevernas skolval trivsel och känsla av social trygghet och tillhörighet. Eleverna bryter på så sätt såväl mot värdena om ”en skola för alla” som ”ett skolval för alla”. Att välja kompisar före utbildning kan tolkas som en anti-skolkultur (jmf. Willis 1981) men det säger mer om skolans misslyckande än elevernas inställning då den lyckas inte nå fram med sitt budskap om utbildningens roll. Samtidigt befinner sig skolan i ett system och en större kontext där segregationens effekter tydligt yttrar sig.

### **Diskrepansen mellan fysisk och social rörlighet**

Bland områdesbytande elever har skolvalet baserats på föreställningar om svenskhet som tecken på kvalitet. Väl på plats i den nya miljön skapas dock sociala spänningar som gör att de områdesbytande eleverna söker sig, precis som eleverna i Ängdalen, till sina vänner från hemområdet som de känner samhörighet med.

Förespråkare för fria skolval (Friskolornas Riksförbund) menar, som svar på de som hävdar att reformen förstärker segregationen (Skolverket 2012), att det först och främst är boendet som är orsaken till detta. Vidare menar de att det är möjligheten till och kunskapen om att göra aktiva val som är avgörande för segregationen, inte fristående skolor som form. Bland de områdesbytande eleverna verkar det vid en första anblick som att den fristående skolan Liberum faktiskt har en etnisk mångfald och att skolan lyckats locka såväl innerstadsbor, förortsbor som mer rurala elever. I intervjuerna framkommer dock att eleverna fortfarande känner en annorlundahet som kan vara svår för en enskild skola att bryta. De intervjuade elevernas upplevelse av att inte passa in gäller olika aspekter och tar sig i skilda uttryck, exempelvis genom skolprestationer och språkbruk. Distansen som eleverna uppger sig känna är kopplad till klass- och boendetillhörigheten även det ofta talas om den i termer av etnisk tillhörighet. Begreppet ”blatte” bör därför förstås intersektionellt.

Saira: Jag visste redan ”stan”, man tänker sig rikemansbarn (skratt), ”jag kommer säkert inte få lika många vänner”... alltså man känner sig lite... utanför.

Samira: Att man inte riktigt känner sig som hemma.

Saira: Det har att göra med var man bor. Jag har bott i Ängdalen hela mitt liv och när man kommer till skolan alla softar, chillar, kanske inte ens går till lektionerna.

Samira: Hon menar att vi kommer ju alla från Ängdalen, vi kommer från samma kultur, samma religion och här är det liksom annorlunda människor. [...] Du har lättare att lära känna folk i Ängdalen men här är det lite svårare. Men man kan inte dra alla över en kam. I min förra skola var det många svenskar, vi kom jättebra överens. Jag tror det handlar om var man kommer från skolan innan eller dagis innan.

Majsa: Hur då?

Saira: Du vet, vi är blattar (skratt), vi är mer ”bebis” med varandra! (*mina citationstecken*. *Bebis betyder familjära, nära vänner*)

Samira: Svenskar då?

Saira: Men svenskar, det finns vissa svenskar som oss men...

Samira: Ja och det beror på var de tidigare bott eller bor liksom

Majsa: Så det är var man bor?

Samira: Ja jag tror det

Saira: Alla från Ängdalen, dom är bebis, dom här dom kanske är wannabekompisar (skratt), det är inte riktigt kompisar, inte riktig vänskap utan bara... ”hej - hej då”, det räcker (skratt).

Samira: Nya vänner som man träffat här, det är ingen man gått hem till eller umgått med utanför skolan.

Saira: Det känns fortfarande som att jag inte riktigt har jättebra kontakt fast jag gått tre år. Det känns som att man inte kan göra bort sig. Framför henne (Samira) kan jag göra vad jag vill men framför dom andra så känner jag mig annorlunda.

Förutom upplevelser av annorlundahet eleverna emellan finns en känsla av distans även till lärarna på skolan. På Liberum har de ett mentorssystem som innebär att en lärare har kontakt med samma elever genom hela skolgången. Denna lärare ska även sköta kontakten med föräldrarna om något behövs informeras om, en princip som är starkt implementerad på skolan och som lärarna uppger sig vara nöjda med. I intervjun med Yousef och Taymaz kommer lärarnas täta kontakt med föräldrarna snabbt på tal. De menar att lärarna överreagerar på småsaker och ringer hem för ofta, som när de kastat suddgummi eller ”låtsastjafsat” med en kompis. Eleverna menar att det förvisso är bra med dialog men att det går till överdrift och att deras upplevelser av annorlundahet förstärks.

Yousef: Lärarna dom tror vi lever sån svenssonfamilj, dom tror vi sitter och diskuterar och så.

Sitter vid ett bord hela familjen diskuterar. Dom vill att vi ska göra så men... Nej tack!

Majsa: Hur går det till istället då?

Yousef: Dom ringer hem, mamma svarar, mamma säger dom ringde, hon frågar vad som hände, jag svarar, hon säger gör inte om det, chalas klart!

Cindy som gick på Liberum i ett år beskriver sina upplevelser av skolan. Tidigare förklarade hon att hon har ”samma balans” som de andra i Ängdalen, den här gången träder även en etnisk dimension fram.

Cindy: För det första, jag känner alla här, och grejen är att alla är blattar. Där är det bara sån svensk lärare, svensk allt, allt, allt svenskt, så du är invandraren. Men vi var ändå en grupp invandrare som gick med varandra, då kändes det som här (skolan i Ängdalen)... men här (skolan) är här, man kan inte säga att här (skolan) är där så jag kan inte göra det jag gjorde här... Vi va en grupp du vet, om en skolkade, skolade de andra. Så fick vi alla problem, Men svenskarna dom skolkade också, men ändå vet jag inte huuur dom gjorde för att gå ur det där problemet. Vi såg att vi satt i samma problem men ändå så klara dom sig. Vi fattade inte men vi brydde oss inte faktiskt.

Majsa: Vad kan det bero på?

Cindy: Att dom (lärarna) är svenne. Jag ville få det där orden, att dom är rasist men jag tänkte skitsamma.

Majsa: Vad fick dig att hämma dig?

Cindy: Alltså jag tänkte att jag är ny, att jag ska vara mer... vara lugn.

När Cindy säger "Vi fattade men vi brydde oss inte" upplevs det utifrån hennes ton som en hopplöshet som övergått till likgiltighet. Hennes tolkning av den ojämlika situationen utgår utifrån etnisk tillhörighet, där lärarna och de "svenska" eleverna enligt henne har en etnisk gemenskap och därför en mer fördelaktig relation till varandra. Samtidigt betonar hon platsen som avgörande för hur man kan bete sig och umgås. Förorten och innerstaden får representera platser där etniska relationer yttrar sig. Med beskrivningen "då kändes det som här, men man kan inte säga att här är där" menar Cindy att de kompisar som gick på Liberum från Ängdalen umgicks och formade något som liknar en diaspora. Däremot gjorde den nya miljön sig ständigt påmind om att det fortfarande inte var "här", dvs. Ängdalen.

I sitt tal förhåller sig eleverna till den förenklade och normerande dikotomin *svensk- invandrare* med en föreställning om "Svensson" som en homogen medelklassgrupp, framför allt pga. språket och andra kulturella koder. Jag dock vilja göra en teoretisk uppdelning av "svenskhetensbegreppet"<sup>4</sup>. Den ena vill jag kalla för att vara svensk i bemärkelse av *geografisk faktiskhet* och den andra för *subjektiv etnicitet*. Den första baserar sig på nationalstatens objektiva logik (*inte* tanken om en stat, ett folk, en kultur osv.); att alla som bor inom Sveriges gränser är tvungna att förhålla sig på ett eller annat sätt till Sverige (statsmakten) genom lagar, myndigheter, instanser, språket osv. Detta bildar sammantaget förutsättningar för en ofrivillig gemenskap. Den har en materiell grund och ser inte till sociala eller kulturella dimensioner, även om nationalstatens grunder och föreställningar är socialt konstruerade. Poängen med "geografisk faktiskhet" är att påvisa att det bringar materiella och oundvikliga konsekvenser oavsett om du känner dig svensk eller inte, oavsett om du blir behandlad som svensk eller inte<sup>5</sup>. Som elev med skolplikt måste du exempelvis ingå i ett nationellt projekt där du t.ex. skriver nationella prov.

Den andra aspekten är betydligt mer komplex och innefattar sociala, kulturella och politiska relationer samt (stigmatiserande och exotiserande) föreställningar kring etnisk tillhörighet (se exempelvis Hylland Eriksson 1993; Balibar & Wallerstein 2002). Diskrepansen mellan den geografiska faktiskheten och den *subjektiva etniciteten* kan vara till hjälp för att förklara någons förhållande i och till Sverige. Anledningen till varför jag menar "kan" är för att det inte bör tas för givet att integrerade och assimilerade "invandrare" eller barn till "invandrare" vill kalla sig "svensk" bara för att de av andra är ansedda som svenskar. I själva verket kan fallet vara precis det omvända. Om svenskhet kan betraktas som en kapitalform kan det i själva verket vara så att en som av andra är ansedd vara svensk inte behöver hävda sin svenskhet, utan kan istället lyfta fram sin exempelvis chilenska eller somaliska identitet då personen är tillräckligt bekräftad i sin "svenskhet". Man kan alltså ha flera etniska identiteter. Antagandet att alla vill kunna kalla sig för "svensk" vore att bekräfta den etniska och kulturella hierarkin. Att kalla sig svensk vid ett tillfälle behöver inte betyda att man kallar sig svensk vid ett annat. Det är situations- och kontextbundet som visar på den sociala konstruktionen kring etnicitet. Applicerat till studien går att bekräfta att det finns en *faktisk geografisk* (skolan som geografisk plats) integration men inte en social (*subjektivt etnisk*) sådan.

<sup>4</sup> Stuart Hall (1980) gör en liknande uppdelning genom att klargöra två förhållningssätt till begreppet etnicitet, utifrån existerande teoretiska skolbildningar, en ekonomisk (marxistiskt) etnicitet och en sociologisk (kulturell), dessa inkluderar dock ingen dimension av platsens betydelse.

<sup>5</sup> Att inte bli erkänd som "svensk" ger dock strukturellt sätt en ökad risk för att bli hårdare kontrollerad och diskriminerad än om du är ansedd vara en legitim medlem av gemenskapen, därför finns det visst utrymme för dynamik även inom geografisk faktiskhet.



Elevernas resonering om vad ”svensk” (som subjektiv etnicitet) innebär är olika beroende på vad som diskuteras men genomgående handlar det om att ha ett materiellt och kulturellt överläge. När Cindy beskriver svenskar som att de ”tror sig något, tror sig tuff, har alltid rätt” handlar det om en självsäkerhet och självklarhet som svenska ungdomar upplevs kunna röra sig med, ett habitus. Det är ingen essentialistisk beskrivning hon eller någon annan av eleverna använder sig av, utan en som är direkt kopplad till makt och som blir avgörande för hur pass bra man platsar i det nya området och skolan. Exempel på hur ”svenskhets” kan yttra sig är genom hur pass mycket eget ansvar man har förmåga till att ta och ens språkbruk.

### **(Dis)identifikation med det symboliska kapitalet**

De områdesbytande eleverna kan känna att de befinner sig i ett liminalt stadium (Turner 1995:128), ett slags ”mellanförskap” (Kallstenius 2007:170) där man varken är ”svensk”, på så sätt att man tillhör den nya miljön, eller ”icke-svensk” eftersom man genomgår en ny erfarenhet som inte kan ignoreras. Eleverna måste därför hitta strategier för att hantera de olika koder och symbolspråk som är gångbara i de olika miljöerna (jmf Ungdomsstyrelsen 2008). Vems erkännande, om det så är den nya miljös eller den man tidigare platsade, som får betydelse kan därför beskrivas som en trasslig och ambivalent process, där självuppfattningen och identiteten hamnar i ett läge av omformning och lyhördhet inför nya normer.

Man skulle kunna beskriva denna ambivalenta process som en trögflytande transformering i en potentiell klassresa, där främst det sociala, kulturella och språkliga kapitalet är i konstant utveckling då individen befinner sig i en orientering av nya symboler och värden. I fallet med de intervjuade eleverna beskrivs samtidigt ett starkt motstånd gentemot de normer som de förväntas strävas efter. Samtliga elever är väl medvetna om stadens etniska och klassmässiga polarisering och är tvungna att förhålla sig till den genom dess konkreta symboliska uttryck. Genomgående visar det sig att språket är just en sådan en central markör som eleverna på Liberum delvis anpassar sig till men också gör motstånd mot.

Skillnaderna i ”språklig kompetens” handlar inte bara om hanteringen av format eller satser. Det handlar om en internalisering, ett varande och sätt att framställa sig, med andra ord *habitus*. Bourdieu menar att man inte kan ”tillägna sig ett språk utan att samtidigt tillägna sig ett speciellt förhållande till språket” (Bourdieu 2008:163). Inställningen till och hanteringen av språket, menar han, är en av de tydligaste distinktionerna mellan det ”bildade” (som karaktäriseras av det objektiva, distanserade, abstrakta och formaliserade) och det ”folkliga” (det mer målande, uttrycksfulla, friska och skämtsamma) språkbruket. På så sätt är språket är en av de mest effektiva distinktionerna som skolan kan använda sig av samtidigt som det är en av de mest dolda sorteringsprocesserna. Främst handlar det om en behärskning av formen som skolan kommunicerar genom och inte en fråga om innehåll och kunskapskompetens (Bourdieu 2008:120). Yousef som går på Liberum och bor i Ängdalen berättar:

Yousef: Vi säger om du råkar säga nåt fel, ordfel, typ om du skulle säga ”knuffade” men du skulle råka säga ”knuffte”, brydde sig ingen i vår gamla skola men här skulle någon rätta dig.

Majsa: Har du blivit rättad?

Yousef: Tusen gånger.

Majsa: Av elever eller lärare?

Yousef: Av elever och lärare.

Jamal som även han bor i Ängdalen och som gått på Liberum i snart 3 år berättar om sina upplevelser.

Jamal: Jag använde ganska mycket slangord. För att passa ihop med dom här inne fick jag ändra mig på sätt och vis, prata finare svenska, inte använda slangord. Typ "Sho bro vad gör du?" – "Hej, hur är det?" så fick jag ändra på grund av att vissa inte tyckte det lät så bra.

Majsa: Vad skulle hända om du skulle säga så?

Jamal: Dom tänker ju, vi pratar inte så, varför gör han det? Vissa tycker inte att svenska borde användas sådär. Det är massa slangord tänker dom. Här i skolan så pratar jag ren svenska men i orten där har du alla slags slangord.

Majsa: Är det jobbigt att behöva anpassa sig?

Jamal: Nej inte alltid, nu är jag van vid det. I början var det ganska svårt, det kom ut slangord då och då. Från ingenstans ändrade dom bara blicken... (jag) tänkte "vad fan sa jag?" (*Skratt*)

Det framgår tydligt att eleverna anpassar sig till den nya miljön där de på olika sätt påminns om att de pratar "fel", "ofin" eller "oren" svenska. När Jamal exemplifierar hur han får ändra på sitt sätt att prata växlar han snabbt över till en "korrekt" svenska med ett "korrekt" tonfall. Det visar att han liksom de andra eleverna är väl medvetna om hur en "bra" svenska bör talas och kan behärska den när de vill. Språkbruket bör därför tolkas som en karaktärsdefinition som kan användas strategiskt för att röra sig i olika rum. Det visar också på att språket inte är bundet till ett etniskt ursprung, utan det är platsbundet (jmf med Jonsson 2010). Att elever som går i skolan i innerstan anpassar sig beroende på vilken miljö de befinner sig i är något som även eleverna som valt att gå kvar i Ängdalen uppmärksammat.

Abed: Jag märker mycket skillnad, oftast på språket hur personen pratar. Såna som går skolan inne i stan dom har bättre... dom använder inte lika mycket förortsord så som folk i förorten. Du är ju ändå i skolan från åtta till tre och så kommer du hem och umgås med folk du är med i skolan hela tiden. Du använder ju samma dialekt, eller inte dialekt, hur ska man säga, samma språk. Ifall du går en skola inne i stan, pratar dom fint språk eller hur man säger, använder inte mycket svordomar, slang och sånt... Du lär dig mycket mer ord och så.

Majsa: Och du Aram, tycker du att det finns en skillnad också?

Aram: Till exempel dom som går nån svensk skola när dom är med dom, deras kompisar i skolan, pratar de med dem på ett visst sätt, när dom är med oss ett annat sätt.

Vid tanken på att gå på en innerstadsskola framgår språket vara en central markör som skulle kunna skapa exkludering.

Majsa: Om du föreställer dig att du skulle gå där (skola i stan), hur skulle det vara?

Mustafa: Jag skulle inte snacka så som jag snackar nu, alltså jag skulle snacka riktigt svenska.

Majsa: Riktigt svenska?

Mustafa: Alltså jag skulle inte sagt typ "mannen" och så, slang och så.

Majsa: Vad skulle hända om du sa "mannen walla jag svär"?

Mustafa: Dom skulle inte ta mig på allvar, dom skulle tro det är ett skämt. [...] Om du går runt och säger walla billa det klart folk får fördomar. Dom tror säkert han är kriminell.

Eleverna exemplifierar språkets betydelse genom att återkommande beskriva hur svårt det skulle vara att få en anställning om man använde slang istället för att prata "ren och fin" svenska. Även om dessa elever inte känner till de exakta siffrorna är exemplet med arbetsintervjun ett skrämmande verkligt fall och därför en högst befogad oro. Statistiskt sett har ungdomar med invandrarbakgrund 40 % större risk att hamna i arbetslöshet, till skillnad från etniskt svenska ungdomar (Shierup och Urban 2007:71). Om språket i sig har en påverkan för att få en anställning är svårt att svara på men onekligen är språket en kulturell symbol för den klasstillhörighet som visar sig i statistiken. Logiken från elevernas håll blir således att ändra på denna symbol, eftersom den representerar sämre förutsättningar. Något som liknar de områdesbytande elevernas resonemang om självaste skolbytet.

Samtidigt är språket så intimt sammankopplat med identiteten och subjektspositionen att en för stor ändring av språket skulle innebära ett normbrytande bland sina kamrater i bostadsområdet.

Mustafa: Om man snackar riktigt svenska så har folk ändå fördomar, typ han är fjollig eller nåt sånt.

Majsa: Vilka skulle säga att du är fjollig?

Mustafa: Typ nån blatte som går förbi. Det klart folk skulle kolla snett eller få upp ögonen för honom.

Oavsett om det gäller språk, synen på utbildningskvalitet eller bostadsområde resonerar eleverna om erfarenheter som gjort att de nyanserat sina föreställningar och medvetet valt att till stor del återgå eller uppvärdera sina praktiker som de menar karaktäriserar förorten (jmf Peterson m.fl. 2003:116). Detta kan till exempel vara att söka sig till andra "blattar" och prata det de kallar för "dålig" svenska. Detta medvetna och aktiva normbrytande val kan förstås som ett uttryck för multipelt seende (Ambjörnsson 2004:66). Det kan också tolkas som ett omvänt disidentifikationsbegrepp; dvs. att man disidentifierar sig med det svenska kapitalet som exempelvis de områdesbytande eleverna en gång sökt sig till. För att helt förstå hur och varför disidentifieringen tar sin utformning på det sätt den gör måste man också ta hänsyn till de specifika förutsättningarna som råder på Liberum. Det faktum att det finns en grupp av elever på Liberum som bor i Ängdalen skapar möjligheter för en gemenskap och grund för kollektiv disidentifikation, vilket minskar upplevelser av utsatthet. Detta gör att skolan, lärarna och de övriga eleverna inte påverkar de enskilda eleverna från Ängdalen på ett lika djupgående sätt som de skulle kunna gjort om det rörde sig om enstaka elever. Skolan och de områdesbytande eleverna bevarar därför ett avstånd mellan varandra där normerande inrättningar, från Liberums håll, blir svårare att införliva. Men med den kollektiva "vi"-känslan som uppstår bland eleverna från Ängdalen, finns också en risk för att dessa begränsas i sin sociala rörlighet, p.g.a. kollektiv förväntan. Det var dock ingenting som de intervjuade eleverna framhöll som en personlig erfarenhet. Däremot kunde det tydligt markeras om de upplevde att bekanta var sökande efter "de andra". Cindy beskriver sina upplevelser:

Majsa: Finns det nån skillnad på dom elever som bor i Ängdalen men går i stan?

Cindy: Jag tror att folket går dit för det mesta för vänner, svenskar.

Majsa: Svenska vänner?

Cindy: Jag tror det (fnysande skratt)

Majsa: Varför vill man ha svenska vänner då?

Cindy: Jag vill inte ha svenska vänner! Jag trivs inte ens med svenskar. Jag trivs med blattar.

Majsa: Varför vill dom ha det då?

Cindy: Man kanske vill passa in i gruppen.. jag har somaliska kompisar som är helt svensk, helt svenskaktiga, dom umgås baaara med svenskar... nej nej nej

Majsa: Hur är man när man är svenskaktig?

Cindy: Tror sig något, tror sig tuff, ha alltid rätt...

Majsa: Nåt mer?

Cindy: Dom klär sig inte som... alltså vi som går här i Ängdalen, vi kanske tar på oss mjukis, träningströja... och om dom ser oss så säger dom "hallå vi är inte hemma, vad går du ut med?", förstår du, så. Så umgås dom bara med svenska killar, svenska tjejer. Så om man säger ett blattennamn säger dom "Vad är det där för nåt?" typ. Dom är vana vid svenska (namn) Anna, David, Daniel... såna namn. När man säger ett blattennamn så säger dom "Det var udda!" (ändrar tonfallet till "korrekt" svenska).

Den starka disidentifieringen med "svenskar" som Cindy demonstrerar kan tolkas vara en konsekvens av hennes erfarenheter av att känna sig underordnad när hon och hennes "icke-svenska" vänner får ifrågasättande kommentarer för hur de klär sig eller vad de heter. Detta

kan vara en av orsakerna till varför, som Mustafa formulerade det, ”folk (i Ängdalen) skulle kolla snett” ifall man skulle prata ”fin” svenska.

### **Social reproduktion och transformation genom reifieringsprocesser och ansvarsförskjutningar**

Studien visar att eleverna boende i förorten väljer att gå på en fristående skola i innerstaden för att förbättra sina livsvillkor. Skolan tillskrivs egenskaper som ”bättre” och ”svensk” eftersom den befinner sig på en plats och i ett område som associeras till där svenskhet finns. Svenskhet bör därför förstås som ett symboliskt kapital som produceras intersektionellt i skärningen mellan etnicitet, klass och platsers tillskrivna egenskaper. På så sätt blir begrepp som ”blatte” och ”svenne” det språk som eleverna använder sig av för att beskriva dessa relationer av under- och överordning. På en individuell nivå finns potential för social transformation genom tillskansning av högt värderade symboler och ny kamrateffekt. Studien visar dock att eleverna i interaktionen med denna "svenska" innerstadsskola blir påmind om att de talar annorlunda, bor på fel plats och är etniskt avvikande i relation till de övriga eleverna och lärarna. Förutom känslan om annorlundahet förmår inte skolan heller ta hänsyn till elevernas förutsättningar och bakgrund vad gäller förväntningar på prestation och förmåga till eget ansvar. Eleverna ger därför uttryck för disidentifikation i den nya miljön och vissa väljer till och med att återgå till skolorna i Ängdalen.

Eleverna som valt att gå kvar på de kommunala skolorna i Ängdalen går där med anledning av geografisk närhet, vänner och jämn prestationsnivå med de övriga eleverna. Dessa uppger också känner en avsaknad av hjälp och förståelse precis som eleverna på Liberum. På så sätt skapas det en oro om att inte få tillräckligt med kunskap som dels bygger på det rykte förortsskolan i allmänhet har (som bortvalsskola), dels på att eleverna inte upplever att lärarna är tillräckligt engagerade eller förstående. Istället för extra resurspersonal får eleverna exempelvis möta former av disciplinering, så som kameraövervakningssystem. Båda skolformerna, som står i direkt ekonomisk relation till varandra, misslyckas därför med att tilltala elever boende i förorten och istället sker en fortsatt sortering och reproduktion av klass- och etnicitetsrelationer. Mekanismerna utspelar sig både på de kommunala förortsskolorna i Ängdalen och i den fristående innerstadsskolan Liberum, dock utifrån olika ekonomiska motiv. Ur en utbildningsmarknadslogik avgörs inte Liberums existens om eleverna från förorten väljer att gå där eller inte, snarare försämrar de skolans rykte. Samtidigt blir situationen på de kommunala förortsskolorna svårare när de systematiskt blir bortvalda. De strukturella oprivilegerade villkoren som de intervjuade eleverna befinner sig i kombinerat med ett större elevansvar, till följd av utbildningsmarknaden, gör därför att elevernas underordning förstärks.

Transformationerna av det svenska utbildningssystemet har sedan 1990-talet karaktäriserats av en rad skolreformer som står i värdekonflikt med tidigare utbildningspolitik. Genom att låta privata skattefinansierade och vinstdrivande aktörer stå som huvudmän för skolor avgör konkurrensen om eleverna skolornas resurser, existenser och kvalitet, framför allt i storstadsområdena. Att eftersträva nationell likvärdighet skolor emellan framträdet därför som en grundläggande paradox inom nuvarande system. Ball menar att utbildningssystemets utformning förminskar det sociala livets komplexitet och processer genom att den omvandlar utbildningen till en vara (Ball 2004). Liknande paralleller kan dras till Lukács som varnar för

att människan objektifieras och själv blir till vara på grund av det ekonomiska spelets regler, vilket verkar som oberoende rationaliteter och lagbundenheter (Lukács 1971:114).

Men det är inte bara verksamheten som kommodifieras, även sociala relationer och roller får nya dimensioner. Förutom den uttalade konkurrens skolor emellan, kan man tolka situationen som att det råder konkurrens även bland eleverna, där förortseleverna utkonkurreras och utsorteras som ett resultat av den förskjutna ansvarsfrågan som kan härröras till elevernas klasspositioner. De mer självgående eleverna betraktas som mer eftertraktade då dessa inte kräver lika mycket resurser, i form av exempelvis hemspråkslärare, medan mer resurskrävande elever anses, ur en kostnadsfråga, som "oattraktiva". Effekten av en nedpressad budget gör att skolorna söker att rekrytera högpresterande elever, dvs. de som effektivast tillgodogör sig ämnena och som dessutom attraherar andra (liknande) elever (Ball 2004:10). Detta har resulterat i att eleverna hamnat i A och B lag och att klyftorna växer mellan de som klarar kunskapsmålen och de som får allt sämre resultat (Skolverket 2012).

Skolornas oförmåga att möta elevernas behov genererar, enligt eleverna, avsaknad av stöd och erkännande vilket kan leda till själveliminering, genom exempelvis avhopp och passivitet. Elevernas osäkerhet är inte bara ett hinder för att tillgodogöra sig skolämnen, den formar också habitus av hämmande och begränsande karaktär vilket kan tolkas som en konsekvens av skolans symboliska våld och selektering (Bourdieu 2008). Elevernas situation är varken förenlig med visionen om "en skola för alla" eller "ett skolval för alla". Båda idéer brister i att ta hänsyn till elevers bakgrunder och förutsättningar i det svenska samhället. Diversifieringen av skolor matchar inte den diversifiering av elever som finns i "det nya Sverige". Med en stark kollektiv känsla av annorlundahet disidentifierar sig förortseleverna med förväntningarna om att vara som "svenska" elever och att göra "rationella" skolval som gynnar dem att komma vidare ut i arbetslivet. Istället lyfter eleverna fram vikten av sociala aspekter som utbildningspolitiken försummat på bekostnad av fokus på prestation och valfrihet. Detta yttrar sig genom ett värderande av sina egna subjektpositioner och sitt hemområde som något bättre och mer eftersträvansvärt.

## Referenser

Alvesson.M & K.Sköldberg (2008) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Ambjörnsson.F (2004) *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront

Archer.M S (2007) *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press

Balibar.É & IM.Wallerstein (2002) *Ras, nation, klass: mångtydiga identiteter*. Göteborg: Daidalos

Ball.S J. (2006) *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge

- (2004) *Education for sale! The commodification of everything?* King's Annual. Education Lecture 2004, University of London, Institute of Education, June 17
- Bourdieu.P & J-C.Passeron (2008/1970) *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv
- Bourdieu.P (1999) *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos
- Broady.D (1981/2007) *Den dolda läroplanen*. Krut, Kritisk utbildningstidskrift. Nr 127 (3/2007)
- Bunar.N (2005) ”Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. När skolpolitik och intergrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet.” *Utbildning & Demokrati* 2005, vol.14, nr. 3, s. 75-96.
- & J.Kallstenius (2007) *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad
- (2009) *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Carlson.B R. (1997) ”Fristående skolor i Göteborg – ett traditionsbrott?” I Nilsson (red) *Mångfald – bilder av en storstadsregion*, SOM-rapport 21. SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- Dahlstedt.M (2007) ”I val(o)frihetens spår: Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer.” *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2007, årg 12, nr. 1, s. 20-38
- m.fl (red.) (2007) *Utbildning, arbete, medborgarskap: strategier för social inkludering i den mångetniska staden*. Umeå: Boera
- Danermark.B (2003) *Att förklara samhället*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Dikec.M (2007) *Badlands of the republic: space, politics, and urban policy*. Oxford: Blackwell
- Englund.T (1993) *Utbildning som ”public good” eller ”private good” – svensk skola i omvandling?* Pedagogisk forskning i Uppsala, rapport 83:108. Pedagogiska inst. Uppsala universitet
- (red.) (1995) *Utbildningspolitiskt systemskifte?*. Stockholm: HLS
- Eriksen.T H (1993) *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa
- Franzén.M (2008) ”Problemet segregation: en orättvis jämförelse”, i Lena Magnusson red. *Den delade staden: segregation och etnicitet i stadsbyggnaden*. Umeå: Boréa
- Gilroy.P (1981/82) “You can’t fool the youths... race and class formation in the 1980s” i *Race and Class*, XXIII, 2/3

- (1987) *There ain't no black in the Union Jack: the cultural politics of race and nation*. London: Hutchinson
- Hall.S (1980) *Race, Articulation, and Societies Structured in Dominance*. Sociological Theories: Race and Colonialism. Paris: UNESCO, 1980. s.305-345
- Harvey.D (2011) *Ojämlighetens nya geografi: texter om stadens och rummets förändringar i den globala kapitalismen*. Stockholm: Atlas
- Härnqvist.K (1994) ”Social selektion till gymnasium och högskola” i Jan O. Jonsson, & Robert Erikson (red.) *Sorteringen i skolan: studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Stockholm: Carlsson
- Johansson.T (2011) ”Fostran till kulturentreprenör” i Ove Sernhede (red.) *Förorten, skolan och ungdomskulturen: reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos
- Jonsson.R (2007) *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
- Kallstenius.J (2010) *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
- Kvale.S & S.Brinkmann (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Liedman.S-E (2011) *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier
- Lukács.G (1971) *Historia och klassmedvetande: studier i marxistisk dialektik*. 2. uppl. A-Z förlag
- Magnusson.L (red.) (2008), *Den delade staden: segregation och etnicitet i stadsbygden*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Molina.I (1997) *Stadens rasifiering: etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Diss. Uppsala: Univ.
- Peterson.A, L.G.Svensson & T.Addo (2003). *Ungdomar i vardagens väv: en sociologisk studie av ungdomars gruppbyggande i en storstadsförort*. Lund: Studentlitteratur
- Jarl.M och P.Jon (red.) (2012) *Skolan som politisk organisation*. 2 uppl. Malmö: Gleerups
- Prop.1982/83:1: Regeringens proposition om skolor med enskild huvudman.
- Quennerstedt.A (2012) ”Kommunens ansvar och inflytande på skolområdet” i Maria Jarl och Jon Pierre (red.) *Skolan som politisk organisation*. 2 uppl. Malmö: Gleerups

Rothstein.B (2012) ”Varför är vissa skolor mer framgångsrika än andra?” i Maria Jarl och Jon Pierre (red.) *Skolan som politisk organisation*. 2. uppl. Malmö: Gleerups

Runfors.A (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma

Sernhede.O (2006) ”Förortens ’hotfulla’ unga män – Andrafieringens geografi och behovet av alternativ till stigmatisering och kriminalisering” i Kamali, Masoud (red.) *Den segregeringade integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder*. SOU-rapport 2006:73 Stockholm: Fritzes

- (2007) *Alienation is my Nation: hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront

- (2009) ”Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället” i *Utbildning & Demokrati*, 2009, vol 18, nr.1, s.7-32

- (red.) (2011) *Förorten, skolan och ungdomskulturen: reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos

Shierup.C-U & S.Urban (2007) *Social exkludering: Ett beskuret medborgarskap...* i Dalstedt, Magnus m.fl. (red.) *Utbildning, arbete och medborgarskap*. Umeå: Borea

Skeggs.B (1997) *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos

Skolverket (1996) *Att välja skola – effekter av valmöjligheter i grundskolan*. Rapport 109. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2003) *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet – en sammanfattning*. Särtryck av rapport 230. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2005) *Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991-2004*. Rapport 271. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1537> Hämtad 2012-02-01

Skolverket (2011a) *PM: Elever i grundskolan läsåret 2010/2011*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2518> Hämtad 2012-01-23

Skolverket (2011b) *Skolverkets lägesbedömning 2011: Del 1 – Beskrivande data. Utdrag: elever med utländsk bakgrund*. Rapport 363. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2012) *Likvärdig utbildning i svensk skola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Stockholm: Fritzes

Smith.S J. (1989). *The politics of 'race' and residence: citizenship, segregation and white supremacy in Britain*. Cambridge: Polity

Turner.V (1995) *The Ritual process: structure and anti-structure*. New York: Aldine de Gruyter



Ungdomsstyrelsen (2008) *Fokus 08: en analys av ungas utanförskap*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB

Vetenskapsrådet, CODEX regler och riktlinjer för forskning, Forskning som involverar barn, <http://codex.vr.se/manniska1.shtml> Hämtad senast 12-09-08

Wacquant.L J. D. (2009) *Punishing the poor: the neoliberal government of social insecurity*. Durham, N.C.: Duke University Press

Willis.P (1981) *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget

Wyness.M G. (1999) "Childhood, Agency and Education Reform" i *Childhood*, Augusti 1999 vol. 6 no. 353-368

Ålund.A (1997) *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur