

Pedagogik, plats och prestationer

Pedagogik, plats och prestationer

En etnografisk studie om en skola i förorten

Anneli Schwartz



© Anneli Schwartz, 2013

ISBN 978-91-7346-759-9 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-760-5 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL Forskarskolan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se

Doktorsavhandling 26

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/32876>

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

Fotograf omslag: Therese Rosenblad Eriksson

Tryck: Ineko, Källered 2013

Abstract

Title: Pedagogy, place and performance: An ethnographic study about a school in a multicultural suburb

Language: Swedish and English

Key words: pedagogy, response, segregation, pupils, ethnography, Bernstein

ISBN: 978-91-7346-759-9 (tryckt)
978-91-7346-760-5 (pdf)

This thesis is part of a Swedish Research Council financed project called *The School and its Surroundings* (Omvärlden och skolan: Vetenskapsrådet, 2005-3440) and is based on a thorough examination of the pedagogical practices that took place in a particular school in a multicultural suburb. A main aim was to analyse these practices and the pupils' responses to them in relation to descriptions of the school and its needs, attainments and difficulties as provided by the pupils, teachers and others, including the media. The pedagogical practices of the school are based on a particular kind of pedagogy, called Monroe pedagogy. This pedagogy is characterised by strong leadership and places high expectations on pupils.

Using ethnographic data, obtained from fieldwork and interviews, and an analysis informed by Bernstein's theoretical concepts the thesis provides an analysis of the regulation of social interaction in the school and the pupils' experiences and appreciations of this regulation. As a pedagogical discourse Monroe pedagogy exhibits principles of strong classification and framing (Bernstein, 2003).

The thesis is composed of four articles and a kappa. Article one, "*Bracketing*" *backgrounds for an effective school*, describes Monroe pedagogy in relation to the school day and pupils' results. Article two, *Pupils' responses to a saviour pedagogy: An ethnographic study*, elaborates on the feedback that pupils at the studied school provide on their education. Article three, *The significance of place and pedagogy in an urban multicultural school in Sweden*, examines how the location of the school in a 'multicultural suburb' is used to attribute deficiencies to pupils and the need for strong leadership and a visible pedagogy. Article four, *Complexities and contradictions of educational inclusion: a meta-ethnographic analysis*, describes the importance of place for educational expectations and performances in relation to the stigmatisation of the suburban reach and its residents. Collectively the articles depict, principally through an analysis of pupils' responses, how Riverdale School sells a success concept, based on orderliness, motivation, responsibility and hard work, and how the staff and pupils at the school identify with and believe in this concept. The articles also demonstrate how the pedagogy in use actually fails to become a saviour discourse in practice, as promised, but instead strengthens exclusion and maintains the image of a failing pupil who will be saved from, her-his background and her-his place of residence.

Innehållsförteckning

Förord

KAPITEL 1. INTRODUKTION OCH INRAMNING AV STUDIEN.....	13
Inledning.....	13
Ramprojektet ”Omvärlden och skolan”	15
Vägen till syftet	16
Syfte och begrepp	17
Avhandlingens disposition	19
KAPITEL 2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	21
Inledning.....	21
Basil Bernsteins teorier och begrepp.....	21
Pedagogisk diskurs, klassifikation och inramning.....	24
Makt och diskurs.....	27
KAPITEL 3. ÄLVDALSSKOLAN.....	31
Den pedagogiska diskursen vid Älvdalsskolan	31
Strukturer för trygghet och effektivitet	32
Värdegrundskontraktet.....	35
KAPITEL 4. TIDIGARE FORSKNING.....	37
Inledning.....	37
Forskning om skolegregation och skolresultat.....	38
Forskning om framgångsrika skolor	40
Forskning om undervisning i mångkulturella skolor	43
Forskning om elevers respons i skola och segregerade bostadsområden.....	45
Forskning om svensk förort och förortsidentitet.....	47
KAPITEL 5. METOD	51
Inledning.....	51
Etnografi som ansats och metod.....	51
Dataproduktion och urval	53
Fältanteckningar och intervjuer.....	57
Etiska överväganden	59
Älvdalsskolan en förortsskola	61
KAPITEL 6. SAMMANFATTNING AV DE INGÅENDE ARTIKLARNA.....	63
Text I: Att ”nollställa bakgrunder” för en effektiv skola.....	63
Text II: Pupil Responses to a Saviour Pedagogy: An Ethnographic Study...64	
Text III: The significance of place and pedagogy in an urban multi-cultural school in Sweden	65
Text IV: Complexities and contradictions of educational inclusion: A meta- ethnographic analysis	66

KAPITEL 7. SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	67
Trygghet och trivsel.....	67
Solidaritet och motstånd.....	69
Förväntningar, belöning och framgång.....	72
Pedagogik och prestation.....	72
Valfrihet och varumärke.....	74
Platsens betydelse.....	77
Avslutande reflektioner.....	80
SUMMARY.....	83
REFERENSER.....	97
Text I - IV	

Avhandlingens texter

Denna avhandling är baserad på följande texter vilka kommer att refereras till på följande sätt:

Schwartz, A. (2010). Att ”nollställa bakgrunder” för en effektiv skola. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 19(1), 45–62.

Schwartz, A. (2012). Pupil responses to a saviour pedagogy: An ethnographic study. *European Educational Research Journal*, 11(4), 601–608.

Schwartz, A. (2014). The significance of place and pedagogy in an urban multicultural school in Sweden. *Education Inquiry*. (accepterad för publicering)

Beach, D., Dovemark, M., Schwartz, A., & Öhrn, E. (2013). Complexities and contradictions of educational inclusion: A meta-ethnographic analysis. *Nordic Studies in Education*, (4) (under tryckning)

Ett stort tack till redaktörerna för *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, *European Educational Research Journal*, *Education Inquiry* och *Nordic Studies in Education* som givit mig tillstånd att publicera de ingående artiklarna.

Förord

Det sägs att *allt har sin tid och plats* och nu närmar jag mig slutet på tiden som doktorand. Det är många människor som gjort denna tid möjlig, utvecklande och utmanande. Därför vill jag först rikta ett stort och varmt tack till de elever, lärare, fritidspedagoger och rektorer som ingått i studien. Utan er och den öppenhet ni visat hade inte artiklar, bokkapitel och en sammanfattande kappa kunnat skrivas. Att ingå i det av Vetenskapsrådet finansierade projektet "Omvärlden och skolan" har varit en viktig del av min forskarutbildning, så ett tack till alla er i projektet för givande och mångbottnade diskussioner. Nätverket NordCrit med ingående medlemmar har under arbetet varit symbolen för kontinuitet och trygghet. Ekonomiskt har denna avhandling kunnat genomföras med stöd från Vetenskapsrådet och Högskolan i Borås vilket jag är tacksam för.

Min handledare Elisabet Öhrn har på ett gediget och omtänksamt sätt följt mig under min tid som doktorand och har handlett mig i konfererande, artikelskrivande och framförallt läst texter med en kunnighet och tydlighet som hjälpt mig framåt. Tack för att du funnits där i tid och otid! Ett tack också till Marianne Dovemark som har varit bihandledare, öppen för kritiska diskussioner och kommit med värdefulla synpunkter. Även tack till Dennis Beach och Tomas Johansson som kommenterat och granskat delar i avhandlingen i egenskap av experthandledare. I processen har det dessutom varit oerhört viktigt att olika personer läst och pekat ut riktningar, förbättringar och ställt kloka frågor vid planerings-, mitt- och slutseminarier, stort tack till er alla för det arbetet!

Tack också till alla kollegor vid Högskolan i Borås och särskilt de vid Institutionen för pedagogik och Textilhögskolan, liksom doktorandvänner vid Göteborgs Universitet och CUL:s forskarskola. På dessa platser finns personer som på olika sätt funnits där när det behövts som allra mest och därför sänder jag alla goda tankar till er; Hanna H, Linda L, Eva S, Catarina P-K, Håkan T, Katrin T, Kristina L, Maria B, Anne Ö, Katarina S och Robert S.

Viktiga personer på andra platser är Camilla Olsson och Lena Sjöberg, suveränt att ni läste slutmanuset och skapade ordning. Lisbeth Söderberg och Agneta Edvardsson får en varsin ros för tålamod, vänlighet och stöd med allt från tryck till mallar.

Sigun Melander, Monika Ågren, Karin Rönnerman och Ann Boglind har bidragit till att jag sökte forskarutbildningen genom att under min tid som lärare i grundskolan låta mig möta och utmanas av frågor om skola och undervisning. Det har varit en viktig förutsättning för att kunna starta denna avhandlingsprocess, så ett varmt tack riktas även till er.

Det finns många som borde nämnas i detta förord men då skulle det bli ett eget kapitel och därför avslutar jag med att tacka Agneta i Hästevik och Eva i Kungshamn för att ni funnits där i nästan hela mitt liv samt engagerat er i mitt avhandlingsarbete med läsning, sladdar, empati, mat, vin och hejarop. Min bror Stefan, pappa Ulf och Hans - Martin meddelas genom detta förord att nu är det klart på riktigt, men tack för att ni undrat i alla år.

Det bästa i mitt liv, trots att alla ord som skrivits, tänkts och förbannats nu har hittat sin plats i denna bok, är mina barn Marius och Linn...de som alltid har företrädde när tid och plats ska förhandlas.

Borås 23 juni 2013

Kapitel 1. Introduktion och inramning av studien

Inledning

Denna avhandling bygger på en etnografisk studie i en förortsskola, som i en tid präglad av stark fokusering på elevprestationer och kriser i skolan, valt en särskild pedagogik, för att hantera och genomföra sitt uppdrag. Den pedagogiska modellen tar sin utgångspunkt i Lorraine Monroes doktriner (Monroe, 1998) som har ett tydligt fokus på ordning, starkt ledarskap och höga förväntningar på elevens skolprestationer. I föreliggande avhandling har responsen på denna pedagogik från skolans elever, personal och omvärld studerats och analyserats.

Den studerade skolan kallas i avhandlingen för Älvdalsskolan. Den har, liksom andra svenska skolor, tvingats förhålla sig till mediedebatten om skolan och den markant förändrade styrning och reglering som genomförts under de senaste 20 åren med kommunaliseringsreformen och friskolereformen som tydliga exempel (Lindensjö & Lundgren, 2000). Parallellt med denna omstrukturering har även en förskjutning av den politiska kommunikationen kring institutionen skola skett. Numera används i högre grad förenklade polariseringar och personifieringar av politiska beslut samt ställningstaganden. Detta visar sig genom att politiker och media allt tydligare och oftare uttrycker att den svenska skolan befinner sig i olika former av kris och att det krävs krafttag för att förändra denna situation (Sjöberg, 2011). Bilden av en skola i kris används och förstärks av olika resultatmätningar och internationella resultatuppföljningar, t.ex. PISA (Programme for International Student Assessments).

De lösningar som ges utrymme i media och i den pågående skoldebatten kring en skola i kris handlar ofta om att återvända till en skola som satsar på kunskap, ordning och reda samt på ett starkt

ledarskap för att kunna ta kommando över allt mer oroliga och okunniga elever. Visionen är en skola som ger eleven möjlighet att utvecklas till en ”faktaberikad människa” (Månsson & Säfström, 2010; Biesta, 2010) och lösningen är ordning, handfasta ämnen, traditionella nivåkrav och grundläggande färdigheter (Hargreaves, 1998). Det som krävs för att lösa den svenska skolkrisen och den svenska skolans vikande skolresultat i en sådan vision kan enkelt sammanfattas med mantrat att ämneskunskapen är viktigast och att den ska kunna levereras, erövrats och mätas (Liedman, 2011). Älvdalsskolan har valt en pedagogik, Monroepedagogiken, som ligger i linje med dessa lösningar och har genom detta val uppmärksammat positivt i media.

Samtidigt och i ljuset av alla krisrapporter förväntas skolan enligt styrdokumentet (SFS 2010:800, kap. 1, 8-9 §) bemöta alla elever likvärdigt, vilket innebär att skolans samtliga elever skall undervisas, få tillgång till kunskap, nå de förväntade målen och få mer än ”godkända” betyg för att kunna få tillträde till vidare studier. Detta är inte alltid en realitet. Elevers betyg varierar påtagligt mellan skolor och olika områden (Skolverket, 2012). De skilda skolpraktiker som elever möter kan gälla allt ifrån vilka erfarenheter och kunskaper som ges plats och erkännande i klassrummet till hur lärare bedömer prestationer och hur beteenden liksom problem bemöts i skolans praktik (Bunar & Kallstenius, 2007; Runfors, 2003).

En bidragande orsak till att likvärdigheten i den svenska skolan har försämrats är det fria skolvalet som dessutom innebär att ett större ansvar för den enskildes skolgång lagts på eleverna och deras föräldrar (Skolverket, 2012, 2013). Sedan möjligheten att välja skola infördes har segregationsprocessen förstärkts (Arnesen & Lundahl, 2006; Bunar, 2001, 2004; Skolverket, 2003, 2009; Östh, Andersson & Malmberg, 2013). Ett skäl till detta är att resursstarka föräldrar flyttar sina barn till innerstadens skolor och till de fria skolor som etablerats (Kallstenius, 2010). Resurser överförs därmed från vissa områden samtidigt som många grupper inte har möjlighet att lämna dessa skolor fast de nu blivit mindre konkurrenskraftiga (Beach & Sernhede, 2011; Dahlstedt, 2009). Vidare visar det sig att skolsegregationen ”... i de större städerna i relation till utländsk bakgrund har nästan [skolsegregationen] fördubblats under perioden

2001–2010” (Skolverket, 2012, s. 67)¹. Bilden förstärks ytterligare av att elever i svenska mångkulturella förorter genomför sin skolgång med lägre måluppfyllelse och färre godkända betyg än elever i andra områden (Bunar, 2001; Bunar & Kallstenius, 2007; Skolverket, 2012). Segregation, prestationsproblematik och konkurrensutsatthet är utmaningar som återfinns vid den studerade skolan och utgör en central inramning av studien. Det fria skolvalet innebär dessutom att elever runt om i landet möter olika former av pedagogik, profiler och inriktningar.

Älvdalsskolan är geografiskt placerad i en mångkulturell förort. Detta bidrar till att på olika sätt stigmatisera skolans rykte, eleverna och deras prestationer (jfr Bunar, 2001). Skolan och dess elever lever således inte sitt eget liv på egna villkor utan påverkas av olika faktorer och strukturer i sin omgivning. Eleverna befinner sig i en situation där både det fria skolvalet och den ökande boendesegregationen bidrar till skolans homogenisering och marginalisering (Andersson, 2008; Graninger & Knuthammar, 2009; Molina, 1997, 2006), vilket även visar sig i andra delar av Västeuropa (Bunar, 2010; Sernhede, 2010; Wacquant, 2007).

Mot bakgrund av dessa faktorer fokuserar jag i avhandlingen på Älvdalsskolans val av pedagogisk modell som en strategi för att lösa och motverka dessa problem samt elevernas respons på den valda lösningen. Det fokus och syfte som utvecklades mer precist presenteras efter ramprojektet ”Omvärlden och skolan” under rubriken *Vägen till syftet*. I den delen utvecklas även hur avhandlingens intresse för elevernas respons kom att bli särskilt viktig. Avhandlingens disposition avslutar kapitlet.

Ramprojektet ”Omvärlden och skolan”

Denna avhandling ingår som del i det av Vetenskapsrådet finansierade projektet ”Omvärlden och skolan” (Vetenskapsrådet, 2005-3440). Projektet startade hösten 2006 och dess huvudfokus var att

¹ Enligt SCB innebär utländsk bakgrund: ”Till barn med utländsk bakgrund räknas de som själva är födda utomlands eller är födda i Sverige med två utrikesfödda föräldrar” (Statistiska Centralbyrån, 2013).

studera mötet mellan den lokala kontexten, som i detta fall utgörs av en förort till en större stad i Sverige, och två skolors praktik.

Ambitionen var bland annat att studera hur den vertikala dimensionen som utgörs av skola, förskola, fritidshem och fritidsgårdar möter den horisontella dimension som i många fall konstruerats av ungdomarna själva och genom den miljö de befinner sig i (Sernhede, Gustafsson, Lunneblad, Möller, Schwartz, Johansson & Borelius, 2010). Den tankefigur som användes i projektet för att förstå den horisontella och vertikala dimensionen är hämtad från Paul Willis *Learning to labour* (1977) där han beskriver hur mötet mellan arbetarklassens och den etablerade borgliga kulturens koder krockar i skolans värld. När det gäller det utanförskap och den marginalisering som unga människor utsätts för och upplever i förorten är en av de teoretiska utgångspunkterna hämtade från Lois Wacquant (2007, 2008) och hans begrepp territoriell stigmatisering som avser den märkning, den stigmatisering, som sker av förorten och dess invånare. Syftet med projektet var således att vidga förståelsen för hur mötet mellan skola och omvärld materialiseras samt hur skolan som institution möter den verklighet av multidimensionell fattigdom och etnisk segregation, som den tvingas verka i. Projektet genomfördes av forskare från olika disciplinära akademiska områden, vilket gav mig förmånen att se på materialet utifrån, för mig, nya perspektiv.

Det var redan bestämt vilka skolor som skulle studeras inom projektets ram när jag antogs som doktorand i ämnet pedagogiskt arbete och sedermera medlem i projektet. Det var även beslutat vilka som skulle vara kontaktpersoner inom lärargruppen på den skola där min studie förlades. Val av skola och lärarkontakter var således delar jag inte kunde påverka men däremot kunde avhandlingens syfte och frågeställningar skapas utifrån mina egna intentioner i relation till ramprojektet.

Vägen till syftet

Ett stort antal arbetsmöten har genomförts inom ramprojektet där de ingående skolorna i studien, resultat och teoretiska perspektiv

diskuterats. Ett avgörande moment för syftet med min studie var när projektgruppen anlände till den sommarlovstomma Älvdalsskolan i juni 2006 för en första rundvandring. Då var mina frågeställningar för delstudien inställda på att undersöka de av projektet utformade forskningsfrågorna; hur den informella och formella kunskapsproduktionen skedde och hur denna process kunde synliggöras samt hur den kunde stödja elevernas skolvardag för att nå läroplanens mål. Detta förändrades dock. När rundvandringen i skolan var avslutad och efter att en övertygande rektor gång på gång uttryckt vad just *de här eleverna... den här typen av elever... den här sortens elever... de som bor här...* behövde för att kunna genomföra en skolgång, var mina förutbestämda forskningsfrågor inte lika självklara längre. Frågan om vilka elever det pratades om överskuggade frågor om kunskapsproduktion och min uppmärksamhet riktades mot varför eleverna i just den här skolan ansågs vara i så stort behov av tydliga, disciplinerande rutiner, förväntningar och regler för att åstadkomma lyckade skolresultat. Varför var just de särskilt lämpade för den så kallade Monroepedagogiken, en pedagogik/modell hämtad från Harlem i Nordamerika och hur tog eleverna emot detta?

Mot bakgrund av detta formulerades studiens inriktning att studera den respons som eleverna visade på den valda pedagogiken utifrån vilka de sades vara och att den plats de växte upp på krävde något särskilt. Respons i föreliggande avhandling skall i likhet med användningen inom Birminghamskolan (Griffin, 2011) ses i relation för hur begreppet används när eleverna talar om och agerar i relation till sin skola; det vill säga hur de i ord och i handlingar kommunicerar om skolan, med varandra, med lärarna och andra. Hit hör till exempel anpassar de sig eller bjuder de på motstånd till skolans strukturer och krav?

Syfte och begrepp

Studiens överordnade syfte är att analysera hur elever i en grundskola i en mångkulturell förort ger respons på skolans särskilda pedagogik, Monroepedagogiken. Centralt i relation till detta är också

att analysera hur lärare, besökare och media beskriver den valda pedagogiken, skolan och dess omgivning.

Detta har undersökts i en etnografisk studie omfattande tolv månader, där jag studerat två klasser på en högstadieskola genom observationer, fältsamtal och intervjuer med främst elever, men även ett antal lärare samt annan personal. Teoretiskt vilar avhandlingen på utbildningssociologen Basil Bernsteins teorier kring hur olika former av makt och kontroll verkar i skolan och dess undervisning. Även Michael Foucaults studier om makt och dess verkningar är av betydelse i relation till den valda pedagogiken. Birminghamskolans metodologiska och teoretiska utgångspunkter är även de centrala för studien framförallt i förhållande till hur ungdomars respons kan förstås i studien.

Utöver de begrepp som tas upp i samband med teorigenomgången i nästa kapitel förekommer i avhandlingstexterna och i kappan begreppen mångkultur och identitet, och det kan behöva förtydligas hur de används. Mångkultur är ett omdiskuterat begrepp som innefattar en mängd tolkningar där ingen fast betydelse existerar (Roth, 1998). I relation till skola och förort används begreppet mångkultur frekvent och ofta i samband med olika direktiv och politiska målsättningar eller projekt som berör ”invandrarelever” i områden där invånarna uppfattas utgöra ett problem på grund av sin mångkulturalitet (Tesfahuney, 1998, 1999). I föreliggande text används begreppet mer som en markering av att det i den mångkulturella skolan och förorten finns elever som har olika kulturell bakgrund och begreppet innefattar också elever som är födda i Sverige. När en geografisk plats beskrivs som mångkulturell innefattar det att där finns människor med ett stort antal olika kulturella bakgrunder, däribland de som är födda i Sverige. Det finns en risk med att använda begreppet. Studien kan bli en del i den diskurs som använder kategoriseringar av människor för att skapa skillnader och kollektiverar grupper genom att generalisera. I ett försök att motverka denna generalisering används i föreliggande text medvetet, utöver förklaringen ovan, olika begrepp i relation till personer med utländsk bakgrund (Statistiska Centralbyrån, 2013) som t.ex. invandrare, invandrarelever och immigranter. Det är

begrepp som används av forskare och som återkommer i de texter som jag mött i min läsning.

I anslutning till Stuart Halls resonemang om identitet som process och Birminghamskolans metodologiska och teoretiska utgångspunkter refererar identitet i avhandlingen inte till en unik individuell egenskap som vi har inom oss (Hall, 2002). Identitet handlar här om relationer och vilka kollektiva tillhörigheter och identifikationer man delar med andra människor (Hammarén och Johansson, 2009; Johansson, 1999). Ett exempel på detta är hur eleverna i studien reflekterar över hur de själva framträder, vilka de är och hur andra ser på dem och hur de förstås av skolans aktörer och omvärld. Detta är centralt då ungdomar och särskilt de med utländsk bakgrund ofta pendlar mellan olika världar och olika kulturella identiteter (Ahmadi, 2001) eller tillskrivna sådana (Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013; Shim, 2012).

Avhandlingens disposition

Avhandlingen följs närmast av kapitel 2 som behandlar avhandlingsstudiens teoretiska utgångspunkter, där Bernsteins teorier är de mest centrala. Med stöd av dem analyseras i kapitel 3 den pedagogiska diskursen vid Älvdalsskolan. I kapitel 4 redovisas tidigare forskning som berör förort, skola och undervisning samt framgångsfaktorer. Avhandlingen fortsätter därefter med kapitel 5 som avser metod och redogör för den etnografiska ansatsen, dataproduktion, urval och etik. I denna del av avhandlingen introduceras även studiens miljö och aktörer genom en beskrivning av skolan, eleverna och skolans geografiska plats. Sedan följer kapitel 6 med en sammanfattning av studiens fyra artiklar som efter kappans referenser och bilagor finns i sin helhet. Artikel ett, *Att "nollställa" bakgrunder för en effektiv skola* (Schwartz, 2010), beskriver den valda Monroepedagogiken och analyserar den effekt pedagogiken har på elevernas skoldag och skolresultat. Centralt är att man som elev lämnar sin bakgrund utanför skolans port. Artikel två, *Pupils responses to a saviour pedagogy: An ethnographic study* (Schwartz, 2012) behandlar mer ingående den respons som eleverna vid den studerade skolan uppvisar på pedagogiken och dess fasta former. Analysen visar både ett synligt

och ett mer subtilt motstånd. I den tredje artikeln, *The significance of place and pedagogy in an urban multicultural school in Sweden* (Schwartz, 2014, accepterad för publicering), analyseras hur platsen mångkulturell förort används för att tillskriva eleverna en identitet som kräver ett starkt ledarskap och en synlig pedagogik med höga förväntningar. Detta står i stark kontrast till elevernas utsagor om platsen de bor på, deras vänner, och framtid. Den fjärde artikeln har tre medförfattare och tar sin utgångspunkt i ett antal genomförda studier om unga, undervisning och skola i förorten, inkluderat denna avhandlingsstudie. Dessa studier analyseras metaetnografiskt i *Complexities and contradictions of educational inclusion: A meta-ethnographic analysis* (Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013, under tryckning). Efter artiklarna följer den avslutande delen, kapitel 7, som sammanfattar, diskuterar och problematiserar studiens resultat som helhet och ger en kortare reflektion kring studiens resultat i förhållande till dagens skoldebatt.

Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter

Inledning

Basil Bernsteins teoribildning och begrepp kring hur olika former av makt och kontroll verkar i skolan och hur dess undervisning organiseras har utgjort studiens viktigaste analysverktyg. I kapitlet kommer därför för avhandlingen centrala delar av Bernsteins teori att beskrivas liksom hur hans teoretiska begrepp kan förklaras i relation till varandra. Det ligger även i avhandlingens intresse att utveckla förståelse för makt och diskurs och hur de verkar i relation till undervisning och lärande. I avhandlingen analyseras makt och diskurs främst i förhållande till Michael Foucaults (1980, 1994a, 1994b, 2003) verk såsom dessa framskrivits i Basil Bernsteins texter (2000). Min läsning av Foucault har inneburit en förståelse och möjlighet till analys av den disciplinering och makt som framträder i materialet och presenteras därför i detta kapitel trots att hänvisningarna till honom är få i avhandlingens ingående texter.

Basil Bernsteins teorier och begrepp

Basil Bernsteins teorier och begrepp har utvecklats under flera decennier vilket har medfört att olika tolkningar och användningar kan förekomma (Arnot, 1995). Teorierna och begreppen kan inte ses som enskilda delar utan måste förstås i förhållande till varandra. Begrepp och definitioner kommer att kontextualiseras och fördjupas ytterligare i kapitel 3.

Bernsteins teori om utbildning tillhör en tradition där skolan ses som ett av samhällets viktigaste instrument för social integration och social kontroll (Bernstein, 1975, 2003). Detta innebär att utbildning är central för reproduktionen av samhällets kunskapsbas och har en viktig roll i samhällets försök att upprätthålla demokratin (även Öhrn, 2011). För att det ska vara möjligt behöver utbildningssystemet (skolan) uppfylla några grundläggande kriterier som, enligt

Bernstein (2003), bland annat inbegriper en känsla av delaktighet och rättvisa bland eleverna och deras föräldrar. För att dessa förutsättningar ska uppnås menar Bernstein (2003) att skolan måste tillhandahålla följande:

1. En rättighet på individuell nivå. Rätten till personlig utveckling. Här avses framförallt rätten till att få kritiskt granska sina egna möjligheter som en framtida samhällsmedborgare. Vad behöver jag kunna och varför? Vad händer om jag inte kan detta? Vilka möjligheter finns för mig? Om skolan kan förmedla detta så skapas förtroende mellan skolan och individen.
2. En rättighet på social nivå. Rätten att bli inkluderad, socialt, kulturellt och personligt. Det innebär inte bara en rätt att bli upptagen i skolkulturen utan också en rättighet att få vara den man är.
3. En rättighet på politisk nivå; att delta i processer där ordning konstrueras, underhålls och förbättras, en typ av civilrätt eller politisk rättighet.

Ovanstående har betydelse för studien då det finns framskrivet i olika styrdokument (läroplaner och kursplaner) att varje elevs individuella utveckling är central, att eleven skall få förståelse och kunskap om demokrati och att skolan skall sträva efter att inkludera alla elever oavsett bakgrund (Skolverket, 2011). Elevers och föräldrars delaktighet är även det en lagstadgad punkt (SFS 2010:800, kap. 1, 4 §). I relation till avhandlingens studieobjekt har de rättigheter som Bernstein diskuterar problematiserats i förhållande till den valda pedagogiken.

Bernsteins teoretiska utgångspunkter utgår från Emile Durkheim och andra teoretiker såsom exempelvis Weber, Marx och Foucault (Bernstein, 2000, 2003). Influenserna från Durkheim har inneburit att Bernsteins teoretiska ramverk oftast relaterats till den strukturalistiska traditionen och uppfattningen att människan måste förstås utifrån sitt historiska, strukturella, relationsmässiga och biografiska sammanhang (Mills, 1997). I sin mest hårddragna tolkning hävdar strukturalismen att människors förståelseformer och

sociala handlingar är styrda av bakomliggande strukturer i samhället. De så kallade förgivettagna livsmönstren kan genom att de förefaller så självklara också omedvetet återskapas i sociala sammanhang. Jag tillämpar liksom Bernstein en något mer dialektisk tolkning av strukturalism, där människors handlingar ses som påverkade (restricted or enabled) av strukturella krafter i form av nedärvda traditioner, ideologiska föreställningar, ritualer, tro och materiella förhållanden men inte är determinerade av dessa krafter (Beach, 2011).

Den kritik som finns mot den strukturalistiska traditionen kan sägas företräda en tolkning där individen synes bli ett offer för strukturer och att man som människa därmed varken kan förstå eller förändra sina livsvillkor (Trondman & Bunar, 2001). Bernstein bemöter denna kritik med att människors uppfattningar och handlingar visserligen formas under strukturell påverkan, men att dessa strukturer skapats genom människors interaktion och därigenom också kan förändras genom samspelet människor emellan (Bernstein, 2003)².

Människor är aktivt handlande subjekt med förmåga både att förändra och förstå de villkor som formar tankar och handlingar och det är därför viktigt att synliggöra såväl strukturerna som relationen mellan struktur och handling. Det är också på så sätt jag har arbetat teoretiskt och metodologiskt med denna avhandling. Denna process är också tydlig i Bernsteins definition av det teoretiska begreppet *pedagogisk diskurs*. Den pedagogiska diskursen kan inte existera oberoende av de personer som skapar den (Bernstein, 2000, s. 125).

Den form av strukturalism som beskrivits ovan återfinns även i den forskning som karakteriserar forskningsinstitutet Centre for Contemporary Cultural Studies vid Birminghamuniversitet i Storbritannien, den så kallade Birminghamskolan (Griffin, 2011). Institutets företrädare, som Stuart Hall och Paul Willis, anser att

² Bernsteins teoretiska utgångspunkt, liksom andra ”mjukare” strukturalister, är att mänskliga fenomen är begripliga genom sina relationer och att dessa relationer ligger bakom variationer i mänskligt beteende. Det är relationerna som utgör strukturerna och eftersom även de är mänskliga produkter blir de så väl formbara som förändliga. Strukturerna är både möjliggörande och begränsande för mänskligt beteende och interaktion, samt förändliga i relation till de samma.

statliga institutioner (inklusive utbildningsinstitutioner), genom sina relationer till kapitalismens produktionsapparat verkar i kapitalismens mer långsiktiga intressen, men att det även finns ett slags frirum som visar sig i olika typer av kulturproduktion, som motstånd och anpassning (Willis, 1990, 2000). Detta blev föremål för deras studier (Griffin, 2011). Ett exempel är den undersökning av ungdomars respons mot skolan och deras sätt att utmana skolans pedagogik och intentioner som återfinns i Willis (1977) bok *Fostran till lönearbete* (se även Beach & Sernhede, 2011)³.

Avhandlingens teorival tar utgångspunkt i ovanstående förståelse av att människors handlande påverkas av och återskapar strukturella villkor och att de kan förändras. En viktig utgångspunkt i den slags kritiska teori som avhandlingen ansluter till är att det finns möjligheter till förändring genom en ökad förståelse för hur de strukturer som påverkar aktiva handlingar, som till exempel lärares (eller ett lärarlags eller skollednings) val av innehåll och pedagogik, verkar och synliggörs.

Pedagogisk diskurs, klassifikation och inramning

Bernsteins begrepp *pedagogisk diskurs* och *modalitet* är de mest betydelsefulla i mitt arbete. Dessa används i föreliggande avhandling tillsammans med Bernsteins begrepp *synlig* och *osynlig pedagogik* samt *klassifikation* och *inramning*.

Modaliteten är enligt Bernstein sammansatt av två delar, som betecknas *klassifikation* och *inramning*. Dessa två begrepp används för att förklara hur maktpositioner manifesteras och överförs i sociala sammanhang. Begreppet klassifikation är en viktig utgångspunkt i Bernsteins (2000) teorier och i min analys av klassrumspraktiken. I undervisningssammanhang karakteriseras exempelvis en stark klassificering mellan kategorierna elever och lärare av en tydlig

³ Birminghamskolan hämtade inspiration från Raymond Williams kultursociologi, Althusserns strukturalism och Frankfurtskolans kritiska teori, med företrädare som Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer och senare Jürgen Habermas (Griffin, 2011). Willis och Trondmans (2000) ”Manifesto for ethnography”, som har varit en inspirationskälla i föreliggande studie, bygger på Birminghamskolans idéer om en *teoretiskt informerad etnografi*.

arbetsfördelning dem emellan. För att upprätthålla och återskapa en starkt klassificerad kategori krävs makt, tydliga koder som specificerar kategorin och tydliga regler för hur koderna ska reproduceras, vilket synliggörs i den sociala interaktionen (Bernstein, 2000, 2003). En stark klassificering hänvisar även till undervisning som är tydligt avgränsad i relation till traditionella skolämnen och positioner. En svag klassificering hänvisar t.ex. till en läroplan som är integrerad, där gränserna mellan skolämnena inte är lika tydlig och en ämnesintegration kan spåras.

Begreppet inramning syftar på regleringen av den sociala interaktionen i en pedagogisk praktik. I den institution som en skola utgör syftar inramningen därför till var kontrollen över kommunikationen finns. Detta innebär att medan klassificering hänvisar till den grad av isolering som föreligger mellan olika innehåll och roller i skolans undervisning, främst då mellan olika skolämnen samt mellan lärare och elev, avser begreppet inramning en konkret handlingsnivå som synliggör vardagliga handlingar på ett teoretiskt sätt. Relationen mellan klassificering och inramning är centralt i förhållandet mellan hur skolans inre praktik och de värden som existerar utanför skolan överförs. Det är inget som bara sker isolerat mellan skolans olika ämnen/områden (Bernstein, 1975, 2003).

Det är genom den officiella pedagogiska diskursen som staten konstruerar gränser mellan olika ämnesområden, mellan olika typer av pedagogiska institutioner, och mellan olika kategorier av studerande. Det är alltså inte bara effekter av läroplaner och praktiken i klassrummet som beskrivs av den pedagogiska diskursen. Diskursen erbjuder också olika former av specialiserade medvetanden, vilka bidrar till att konstruera olika identiteter för olika kategorier av aktörer i skolan, främst elever och lärare (Bernstein, 2003)⁴. Diskursen erbjuder varje grupp mer eller mindre status och stöd i att använda olika former av kunskap och

⁴ Den pedagogiska diskursen betecknar därmed enligt Bernstein (se t.ex. Bernstein, 2000, 2003) det som överförs i den sociala kommunikationen och som kan beskrivas med hjälp av begreppen klassifikation och inramning. Hur distributionen går till speglar med andra ord även diskursens modalitet, som i sin tur är formad av innehållet i det som överförs.

organisering. Den pedagogiska diskursen skapar sociala positioner och särskilda relationer mellan myndigheter och de som är aktiva inom utbildningsområdet, inklusive forskare, lärarutbildare, lärare och regionala administratörer.

Två andra närliggande begrepp som Bernstein använder är *synlig* och *osynlig* pedagogik vilka beskrivs som två modeller för att analysera undervisning. En synlig pedagogik kännetecknas av stark klassifikation och inramning medan en osynlig pedagogik visar på en svag klassifikation och inramning (Bernstein, 2003).

Bernsteins begrepp har tydliga konsekvenser för mitt avhandlingsarbete. Att kunna förstå och analysera den pedagogiska diskurs som skapas utifrån Monroepedagogikens beskrivning av hur undervisning och lärande ska ske kräver att fokus riktas mot innehållet i det som överförs i den pedagogiska situationen samt hur detta kommuniceras (Bernstein, 2000). Detta visar hur den pedagogiska diskursens sociala bas och regler för distribution och utvärdering konstrueras och *rekontextualiseras*. Begreppet betecknar en process där text eller mening tas från sitt ursprungliga sammanhang med syfte att införa det i ett annat. Eftersom innebörden av texter är beroende av sitt sammanhang, innebär rekontextualisering en förändring av betydelse.

I begreppet rekontextualisering återfinns det som Bernstein hävdar bygger på hur väl eleverna kan identifiera och förstå det som sker i skolan utifrån de erfarenheter man har med sig från sin hemmiljö. När elever kommer till skolan kan de komma att mötas av andra rådande principer och antaganden än de som de har vuxit upp med. En rekontextualisering krävs för att erövra och förstå de koder som utgör skolans grundläggande strukturer och budskap. De tidigare erfarenheterna måste omförhandlas (Bernstein, 2003).

Det är ofta osynliga och outtalade principer och antaganden som är avgörande för att förstå och kunna ta del av de processer som finns i en skolmiljö. De elever som Bernstein anser har enklast att avkoda outtalade principer är de som kommer från hem där man tillhör en samhällsklass som kunnat påverka och utforma utbildningens innehåll liksom form.

Bernstein (2000) menar att undervisning handlar om överföring av en diskurs. Denna pedagogiska diskurs består av två diskurser

inbäddade i varandra, den undervisande, instruerande diskursen (instructional discourse) som skapar specialiserade kunskaper och färdigheter och avser t.ex. kriterier för kunskaper, och den regulativa diskursen (regulative discourse) som skapar ordning, relationer och identiteter. Den pedagogiska diskursen är inte att betrakta som en egen diskurs utan skall snarare uppfattas som en princip som reorganiserar, omvandlar, anpassar och förmedlar andra diskurser.

Pedagogiken formar således skolans regulativa diskurs genom att den sätter ramar för den pedagogiska relationen genom de genererade kommunikationsmönstren: det vill säga modaliteten (Bernstein, 2000) för det sociala samspelet mellan elever och lärare i den pedagogiska praktiken. Modalitet beskriver med andra ord talspråkliga uttrycksmönster som förutom ett innehåll också förmedlar inställningen till det sagda, till sig själv och till övriga aktörer i samtalet, vilket formar regler för den sociala relationen, som i sin tur utgör grunden för den sociala produktionen och reproduktionen. Detta avser alltså former för makt. Ett teoretiskt begreppspar, makt och diskurs, blir betydelsefullt i detta sammanhang.

Makt och diskurs

Det ligger i avhandlingens intresse att utveckla förståelse för makt och diskurs och hur de verkar i relation till undervisning och lärande. I den postmoderna och inte minst i den post-strukturalistiska samhällsforskningen är Michael Foucault (1980, 1994a, 1994b, 2003) en av de forskare vars arbete oftast förknippas med studier om makt och dess verkningar. Foucaults framskrivning av makt och diskurs återfinns i flera av Bernsteins senare texter (Bernstein, 2000, 2003).

Diskursens makt följer av ett oreflekterat godkännande av den verklighet som presenteras (Foucault, 1994a, 1994b). Människan skapas genom diskursen, med andra ord allt eftersom diskursen accepteras som sanning och blir summan av våra erfarenheter och den kunskap vi möter. Den dominerande pedagogiska diskursen i skolpraktiken blir därför viktig i relation till tidiga livserfarenheter och de människor som kontrollerar den har stor inverkan över det

lärande subjektets identitet. Subjektet kan inte veta något annat än vad som meddelats av diskursen. Subjektet blir till genom den pedagogiska diskursen och finns inte som ett pedagogiskt subjekt utanför densamma (Beach & Dovemark, 2011; Bernstein, 2003).

Foucault (1980) dementerar att makt är en egenskap hos individen själv. Makt skall snarare ses som något som är föränderligt och som pekar ut en riktning för hur vi handlar. Diskursen enligt Foucault utgörs inte enkom av det som sägs utan är lika existerande i det icke sagda, som attityder, beteenden och rumsliga positioner (Foucault, 1994a, 1994b). Diskursen är helheten av något avgränsat som finns i sociala interaktioner. Enligt Foucault (2003) står makt om kunskap i nära relation till vem som har rätt att förmedla kunskap och vilken kunskap som räknas som giltig samt hur detta förhållande skapar vedertagna ”sanningar”, sanningar som också kan vara möjliga att förändra (ibid.). Kunskapens makt utövas genom en diskurs likväl som över utformningen av en diskurs.

Foucault formulerar att disciplin är en form av maktutövning där individer framställs som föremål och verktyg. Den disciplinära makten differentierar dessutom individer i förhållande till varandra för att synliggöra det som är det så kallade normala. ”På sätt och vis har makten att normalisera framtvingat homogenitet men den individualiserar genom att göra det möjligt att mäta avvikelserna...” (Foucault, 2003, s. 185). Skolans examinationer som ständigt gör sig påmindra i undervisning har utvecklats till ett tal om jämförelser mellan elever som gör det möjligt att belöna och bestraffa, beskriver han vidare (s. 187). Disciplinering sker därmed genom att man använder sig av att lyfta fram och berömma dem som utmärker sig genom gott uppförande och goda prestationer. Straff kan visualiseras genom sanktioner av olika slag för att frammana en homogenitet som utgår från en normalitet som lockats fram i användningen av det ”goda” och ”onda” i system och institutioner (där skolan är en sådan). Den disciplinära makten, i de normaliserande systemen för bestraffning och belöning, i samverkan med examensprocessen, blir en framgång (Foucault, 2003, s. 171).

Sammanfattningsvis har studien ett intresse för hur olika former av makt och kontroll verkar genom en pedagogik, som analyseras med stöd av Bernsteins teorier och begrepp. De mest verksamma

KAPITEL 2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

begrepp som används är *pedagogisk diskurs* och *modalitet*, *synlig* och *osynlig pedagogik* samt *klassifikation* och *inramning*. Klassifikation och inramning används för att förklara hur maktpositioner manifesteras i sociala sammanhang. En synlig pedagogik kännetecknas av stark klassifikation och inramning medan en osynlig pedagogik visar på en svag klassifikation och inramning av den undervisning som sker (Bernstein, 2003). Undervisning handlar om överföring av en diskurs, en pedagogisk diskurs, men den kan inte existera oberoende av de människor som skapar den (Bernstein, 2000), eftersom den teoretiska förståelsen är att människor är aktivt handlande subjekt med förmåga att både förstå och förändra de villkor som formar tankar och handlingar. Makt och kunskap står i nära relation till vem som har rätt att förmedla kunskap och vilken kunskap som räknas som giltig (ibid.). Disciplin är också av intresse då det är en form av maktutövning som differentierar individer i förhållande till varandra.

Kapitel 3. Älvdalsskolan

Den pedagogiska diskursen vid Älvdalsskolan

I denna avhandling analyseras en pedagogik som utformats utifrån dr Lorraine Monroes doktriner (1998), kallad Monroe pedagogik.⁵ I det här kapitlet beskrivs och analyseras Älvdalsskolans genomförande och framskrivning av Monroe pedagogiken. Beskrivningen bygger på den studerade skolans hemsida, ”lärarens handbok” (skolans egen produkt), intervjuer med skolpersonal och fältanteckningar. Analysen avser pedagogikens form och innehåll, och genomförs med stöd av Bernsteins begrepp: *pedagogisk diskurs, modalitet, klassificering, inramning*, samt *synlig* och *osynlig pedagogik*. Före denna analys kommer en kort beskrivning av Monroes verksamhet liksom hur implementeringen av Monroe pedagogiken vid den studerade skolan har genomförts.

Monroe pedagogikens grundare, dr Lorraine Monroe, är en före detta rektor som idag driver ett ledarskapsinstitut i USA som har en uttalad ambition att stötta skolor med att få alla elever välutbildade (se <http://www.lorrainemonroe.org/about.html>). Under 1991 lyckades hon i sin roll som rektor att föra en kommunal skola i New York till att bli en av de bästa skolorna i området (Monroe, 1998). Hon använde sig då av en pedagogik och ett ledarskap som hon beskriver baserade sig på tydliga strukturer, höga förväntningar och kärlek (Monroe, 1998). Skolan hon verkade i låg i en av de fattigaste delarna i Harlem. Monroe har därefter tillsammans med sina kollegor tagit fram så kallade Monroedoktriner och utbildar numera skolpersonal i att med hjälp av dessa nå en fungerande skola för barn och ungdomar i utsatta områden.

⁵ I relation till doktrinerna förekommer även begreppen modell och utbildningsprogram. Att eventuellt studera de didaktiska implikationerna av modellen i de olika skolämnena vid den studerade skolan har inte varit aktuellt för denna studie.

I Sverige infördes Monroepedagogiken på den studerade skolan, Älvdalsskolan, via en stiftelse som i denna studie kallas Service Partner. Stiftelsen arrangerade studieresor till skolan i New York och inbjöd lärare och rektorer till föredrag med Monroe i Sverige, från 1996 och framåt. Stiftelsen Service Partner har därefter funnits med i den studerade skolans arbete i att utveckla Monroemodellen. Service Partner tar sin utgångspunkt i Lennart Grosins forskning om framgångsrika skolor i Sverige (Grosin, 2002, 2003, 2004) när de presenterar sin verksamhet. År 1998 översattes Monroes bok *Våga leda i skolan* till svenska och Monroepedagogiken fick ytterligare spridning.

Skolan i studien har under de senaste 10 åren använt sig av Monroepedagogik i olika utsträckning och former. Numera tar de emot studiebesök och låter då elever och lärare berätta om hur man arbetar med den i ett mångkulturellt område. Monroepedagogiken i Sverige marknadsförs som ett slags ”självhjälpskoncept” och går ut på att ”rätta till” pedagogiska felaktigheter, dålig självdisciplin hos eleverna och bristande föräldraansvar samt otydligt ledaransvar hos lärarna (Berhanu, 2003). Det som därmed blir ledord är att ”alla kan om man vill och anstränger sig” och tar emot den hjälp som finns. Dessa centrala utgångspunkter i skolans pedagogik förstärks av att alla vuxna på Älvdalsskolan skall agera som förebilder och vara tydliga ledare med höga förväntningar på skolans elever. Det räddningspaket som beskrivs är en diskurs som utbildnings-sociologen Stephen Ball beskriver på följande sätt: ”... A saviour discourse [that] promises to save schools, leaders... teachers and students from failure, from the terrors of uncertainty, from the confusions of policy and from themselves – their weaknesses” (Ball, 2007, s. 146). Pedagogiken erbjuder konkret stöd och möter politikerns och rektorernas behov av att visa handlingskraft. En marknad för denna skolprofilering skapas utifrån ett konstruerat behov (Lundahl, 2002; Bunar, 2009).

Strukturer för trygghet och effektivitet

Monroepedagogik är en diskurs vars modalitet karakteriseras av stark klassificering och inramning (Bernstein, 2000). Detta innebär

att reglerna för den instruktiva (undervisande) och den regulativa diskursen är explicita för deltagarna i den pedagogiska praktiken. Ett annat sätt att beteckna detta är med begreppet synlig pedagogik (Bernstein, 1996). I en synlig pedagogik finns till exempel tydliga kriterier som kan uppfattas som objektiva noggranna mättingsprocedurer som kan användas i jämförelser med andra skolor. Detta är fallet vid Älvdalsskolan där deras provsystem är välutvecklat och där eleverna kan jämföra sig med varandra utifrån resultaten av prov och betyg. Uthållighet, uppmärksamhet, noggrannhet och samarbetsvilja är viktiga faktorer i den synliga pedagogiken (Bernstein, Lundgren & Dahlberg, 1983). Den osynliga pedagogiken arbetar inte i lika hög grad med skalor utan utgår i första hand utifrån den individuella prestationen vilket kan innebära att föräldrarna är mer utlämnade till lärarens beskrivning kring elevens skolframgångar (Bernstein, Lundgren & Dahlberg, 1983, s. 61). Lärarens uppmärksamhet när en osynlig pedagogik tillämpas riktas mot "hela eleven" och värderar även det som inte sker eller blir synligt i skol-sammanhang, vilket kan stå i motsats till hemmets uppfattningar (Bernstein, Lundgren & Dahlberg, 1983). Det kan till exempel handla om uppförandekoder där hem och skola skiljer sig åt.

Monroepedagogiken bygger på en tydlig struktur (stark inramning), till vissa delar ritualiserad, och av tydliga vuxna (stark klassifikation mellan elever och lärare). Den starka klassificeringen vid den studerade skolan återspeglas i klassrummet av en klar innehållslig agenda (undervisande, instruktiv diskurs), vilket innebär att gränserna mellan skolämnen är tydliga och att ämnesövergripande arbete sällan förekommer. Det finns också en tydlig arbetsfördelning mellan elever och lärare.

Den starka inramningen (regulativa diskursen) är synlig i hur makten fördelas mellan lärare och elever; lärarna har kontroll över såväl kommunikation som ämnesinnehåll, tid och kriterier för bedömning. Detta synliggörs exempelvis genom läxor som förekommer i hög grad vid den studerade skolan. En läxa får aldrig innehålla något som inte tagits upp vid lektionen innan, vilket betyder att läxan är en repetition av lektionsinnehållet. Läxläsning på skolan finns att tillgå för de elever som önskar. Flertalet av eleverna gör dock sina läxor utanför skolan. Det finns tre olika sorters prov

på skolan. Den första sorten är ”vanliga prov”, för att testa om eleven förstått innehållet i de lektioner man haft, den andra sorten normerande prov som ser likadana ut för alla elever i en årskurs på skolan och påverkar betygen i hög grad. Den tredje sortens prov är de nationella proven och diagnoserna. Det finns inget under fältarbetet som tyder på att det är svårt att avkoda eller förstå vilket kunskapsinnehåll som är den tilltänkta läxan eller vad som skall läsas på till ett prov. Lärarna är tydliga både skriftligt och muntligt med vad som är viktigt ”att läsa på”, ingen behöver gissa. En synlig pedagogik tillämpas.

Den regulativa diskursens starka inramning visar sig också tydligt genom den kontroll som finns över hur undervisningen skall genomföras. En central rutin för Monroe pedagogiken vid Älvdalsskolan är t.ex. att varje skoldag och lektion startar på samma sätt och att alla är väl medvetna om hur ”spelreglerna” ser ut. Igenkänning skall skapa lugn och trygghet och det har skapats en struktur som skall undvika en mängd val gällande hur och vad som skall läras. Den instruktiva (undervisande) diskursen formas nästan uteslutande av läroboken som med sitt innehåll till stora delar utgör basen för den kunskap som skall läras och hanteras av eleverna. Nedan följer ett exempel på hur detta kan ta sig uttryck i den pedagogiska praktiken.

Varje lektion på Älvdalsskolan startar med en ”börja med uppgift” (BBC - Blackboard configuration) som innebär att på ”svarta tavlan” står dagens mål med lektionen och den kommande läxan. Alla lektioner startar på samma sätt i hela skolan oavsett ämne. Denna starka inramning hänvisar till en begränsad grad av alternativa kommunikationsformer mellan lärare och elever, där läraren styr den kommunikation som förekommer enligt förutbestämda och reglerande principer som här utgörs av BBC. Denna start är till hjälp och stöd för att strukturera det som skall ske i klassrummet och signalerar att nu är arbetet igång (Anvisningar i Lärarens handbok). För att undvika missförstånd står uppgiften på tavlan tillsammans med lektionens mål och läxan som följer.

Exempel från en lektion i engelska:

- Do now: Write all forms of the verbs in your "läxbok", blow, break, bring, build, and buy.
- Aim: To do a worksheet on Northern Ireland, Words + Question.
- Homework for Friday: Northern Ireland, 5 verbs catch-cut.

(Fältanteckning 26/1-07)

Vid andra skolor som undervisar utifrån Monroepedagogiken har man kallat den första delen av lektionen för startblocket (Berhanu, 2003) och denna rutin återfinns idag i ett stort antal skolor runt om i Sverige, synliggjort genom hemsidor samt genom Service Partners samarbete med andra skolor.

Avslutningsvis bygger Monroepedagogiken på en tydlig struktur, med ritualliknande former och tydliga vuxna. Även arbetsfördelningen mellan rektorer och lärare är tydligt synliggjord genom att det ingår oplanerade besök från rektorernas sida under lektioner där rektor bedömer undervisningen. Detta innebär att man diskuterar lärarens ledarskap och lektionsinnehåll efteråt, som en slags utveckling av pedagogiken eller modellen, som vissa lärare uttrycker det. En av lärarna vid den studerade skolan (Viktor) uttrycker sammanfattningsvis att det finns en stark tro på modellen och på att den kan lyfta elevernas kunskapsnivå. Älvdalsskolan hade kunnat få ännu mer *effektiv undervisning* om eleverna hade börjat med modellen tidigare säger han, men uttrycker sig positivt kring starten:

... klara och tydliga fördelar, för de ungar som har det som krävs och får det att fungera, för då går det ju i gång snabbt och effektivt, man behöver inte säga en massa, utan då rullar det i gång av sig själv, så har man det... och så är det i allmänhet i de flesta grupper (intervju med läraren Viktor, 13 december 2007).

Värdegrundskontraktet

Älvdalsskolans värdegrund utgår från tre ledord: ledarskap, förebilder och värderingar (skolans hemsida). När eleverna börjar på Älvdalsskolan får de tillsammans med sina föräldrar skriva under ett så kallat kontrakt som innehåller regler och värdegrund. Tanken om partnerskap/samverkan finns här mellan föräldrar och skola. När det gäller regler och konsekvenser hävdar man att man försvenskat

modellen och följer de regler som ”alla vanliga skolor har” men att de är tydligare (Schwartz, 2010). Den synliga pedagogiken med stark klassificering och inramning som det är tal om i Monroemodellen kan även med en viss styrning utnyttja hemmet för att effektivisera pedagogikens syften. Bernstein (2003, s. 54) beskriver den synliga pedagogiken på följande sätt:

Visible pedagogies usually require two sites of acquisition: the school and the home. The two sites are possible because the medium of the textbook makes transfer possible. Not all homes can operate as a second site, and in as much as this does not occur, failure is highly likely... The relation between the two sites is regulated by strong framing, that is, the school is selective of communications, practices, events, and objects, which may pass from the home into the pedagogical context.

Sammanfattningsvis kan sägas, att om inramningen är stark har eleverna ingen eller obefintlig kontroll över urval, organisation och tid. Är den svag, finns utrymme för valmöjligheter och kontroll av undervisningens upplägg och organisation (Bernstein, 2003). Älvdalsskolans pedagogiska diskurs utgörs av en stark inramning där möjligheten att påverka eller vara delaktig i planeringen är obefintlig för eleverna. Det kan därför diskuteras hur möjligheterna att förstå och kritiskt granska sina egna möjligheter som framtida samhällsmedborgare och hur rätten att få utveckla den, som lyfts fram som centrala av Bernstein (2003, kapitel 2 i avhandlingen), realiseras i denna starka inramning. Den synliga pedagogiken med ett stort antal prov och resultat gör det ur ett annat perspektiv möjligt för elever och föräldrar att jämföra skolprestationer med andra skolor och mellan klasskamrater (Bernstein, Lundgren & Dahlberg, 1983).

Kapitel 4. Tidigare forskning

Inledning

Tidigare forskning som har betydelse för denna avhandling rör frågor om pedagogik, plats och prestationer i skolor belägna i segregerade bostads(för)orter med ett stort antal elever med utländsk bakgrund. I detta kapitel presenteras delar av denna forskning. Följande rubriker har använts för att organisera forskningspresentationen: *Forskning om skolsegregation och skolresultat*, *Forskning om framgångsrika skolor*, *Forskning om undervisning i mångkulturella skolor*, *Forskning om elevers respons i skola och segregerade bostadsområden* och *Forskning om svensk förort och förortsidentitet*. I en forskningsgenomgång finns det vissa överlappningar eftersom den forskning som behandlas sällan kan inordnas under endast en rubrik. Så är fallet även här. Huvudfokus har varit forskning som diskuterar elevers respons till skolans form, innehåll och aktörer samt de faktorer som uttrycks kunna påverka undervisningen positivt och negativt. Forskning om föräldrarnas roll och föräldrasamverkan visade sig ligga i avhandlingens intresse och beskrivs därför.

Delar av den forskning som presenteras ringades in i början av forskningsprocessen, men i linje med den etnografiska ansatsen, där nya frågor väcks utifrån de resultat som framkommit, har ett behov av ny och utökad läsning skapats. Genom denna läsning utkristalliserade sig frågor som medförde en fördjupning i tidigare forskning kring *platsen* där skolan är belägen. Såväl ett tids- som ett platsperspektiv i relationen unga människor med utländsk bakgrund och skolgång blev därmed intressant och redovisas därför i kapitlet. Utöver detta har två viktiga kunskapsöversikter som beskriver hur forskningsfrågor kring undervisning av invandrarelever har förändrats över tid fått inflytande.

Den svenska kontexten är i sin tur en del av den globala. Därför finns ett behov av att även beskriva internationell forskning. Delar av denna forskning finns inom området *Urban Education* och

exemplen har valts från forskning om hur skolans undervisning är organiserad för elever i mångkulturella områden och hur elever betraktas i sin skolmiljö. Några av dessa studier redovisar framgångsrika exempel från skolor i territoriellt stigmatiserade områden medan andra är mer normkritiska i sina utgångspunkter och innehåll.

Forskning om skolsegregation och skolresultat

Skolverket visar i en rapport från 2012 att en markant försämring skett gällande likvärdighet och resultat sedan slutet av 1990-talet samt att socioekonomisk bakgrund, liksom att vara utlandsfödd, har starkast samband med elevernas resultat. Rapporten lyfter också fram att det under perioden 1998–2011 inte enkom är socioekonomiska faktorer som påverkat. Andra faktorer är en ökad segregation i samhället och skolan, föräldrarnas engagemang och studiemotivation hos elevgrupper. Dessa faktorer är dock inte lika synliga i statistik. Skolverket (2012, s. 8) poängterar: ”Det går dock inte att utesluta att även ökande kvalitetsskillnader mellan skolor och förändrade undervisningssätt också spelat en roll för ökningen av skillnader mellan skolor.”

Flera internationella forskare (t.ex. Gannon, 2009; Hill, 2009) har skrivit om skolsegregation och dess betydelse för skolresultat. Liksom svenska forskare (se Bunar, 2001; Dahlstedt, 2004) har de också påvisat att detta har blivit än tydligare på senare år (t.ex. Ball, 2003, 2006). Möjligheten att aktivt välja skola har kopplats till denna utveckling och visat sig ha en negativ inverkan för elever med utländsk bakgrund (Bunar, 2010a, 2010b). Att aktivt välja skola är en strategi som används främst av resursstarka föräldrar och elever från medel- och överklassen (Ball, 2003) och detta lämnar ekonomiskt svaga och invandrargrupper kvar i ”fattiga” skolor i ”fattiga” områden (Bunar & Kallstenius, 2007; Skolverket, 2003, 2009, 2012). Skolval och föräldrars bakgrund påverkar således elevernas skolresultat. Skolval gör att elevunderlagen blir allt mer homogena

genom att elever med liknande socioekonomiska bakgrunder samlas i samma skolor⁶.

Det är inte bara val av skola som visat sig påverka skolprestation för olika grupper av elever: val som görs inom skolan har också konsekvenser (Beach & Dovemark, 2007). Dovemark (2004) och Österlind (1998, 2005) har i sina studier visat hur individualiserade arbetsformer i skolan lagt över ett stort ansvar på eleven genom eget självplanerande arbete och dokumentation. Dovemark visar t.ex. i sina studier från 2008 och 2012 att valfrihet snarare blir kontra-produktivt för många elever då de i första hand väljer utifrån vad de ser som möjligt i en skolkontext. Eleverna anpassar sina val och insatser till omgivningens förväntningar (Trondman, 2003). Även Söderström (2006) visar i sin forskning hur det individualiserade projektet i skolan kan få icke önskvärda konsekvenser, som att elever lämnas tämligen ensamma med ansvaret för studierna. Trots att lärare strävar efter att skapa en trygg skolmiljö, genom att till exempel uppmärksamma alla elever som individer, finns en risk att skolans arbete utvecklas till att bli en privat angelägenhet, där även ansvaret att klara sin skolgång blir till ett individuellt ansvar (Söderström, 2006, s. 188).

För att sammanfatta de faktorer som samspelar med skol-segregation och skolprestationer enligt forskning är det elevernas socioekonomiska bakgrund som fortfarande är viktigast (Skolverket, 2009). Colemanrapporten, en studie som genomfördes i USA, visade detta redan på 60-talet (Coleman, United States, & National Center for Education Statistics, 1966). En meta-analys utifrån 50 000 studier för att pröva dessa samband genomfördes av Hattie (2009). Resultatet visar att det inte är en enskild metod eller faktor som är avgörande för elevers skolprestationer utan att läraren är av stor betydelse, liksom vikten av att möta individers särskilda behov. Dessa studier berör även elever med migrationsbakgrund.

⁶ Detta innebär inte att elever i förortsskolor utgör en homogen grupp i alla avseenden utan skall snarare ses som heterogen sett till kultur, religion och språk men homogen i termer av ekonomiska bemärkelser (Gruber, 2007).

Forskning om framgångsrika skolor

Vad kännetecknar då en framgångsrik skola idag? Detta är en fråga som ligger i avhandlingens intresse då den studerade skolan benämns som en sådan. En framgångsrik skola uttrycks av till exempel skolforskaren Lennart Grosin (2003, s. 140) som en skola ”där elevernas prestationer väsentligt överstiger resultaten i skolor i allmänhet med motsvarande villkor, främst med avseende på elevernas socioekonomiska bakgrund”. I den av Lärarförbundet och Myndigheten för skolutveckling framtagna skriften *Med ansiktet vänt mot Europa - perspektiv på skolutveckling* beskriver Robert Thornberg och Katina Thelin (2011) forskning som behandlar framgångsrika skolor eller effektiva skolor.

Begreppet effektiv skola används av forskare från bland annat England och innebörden blir likartad den beskrivning som finns kring en framgångsrik skola: En effektiv skola kan också definieras som en skola där elever presterar bättre än vad som borde förväntas av dem utifrån deras socioekonomiska bakgrund och kunskaper som de hade innan de började i skolan (Sammons, Hillman & Mortimore, 1997). Men det är inte okomplicerat att mäta resultatutveckling i relation till framgångsfaktorer eftersom olika former av mätinstrument används, som exempelvis betyg, motivation, lärarens förhållningssätt och undervisning. Därmed finns det också svårigheter med att få en rättvisande bild av hur och varför elevers kunskapsnivå förändrats (Skolverket, 2009). Framgång och effektivitet är ofta likställt med goda skolresultat och betyg i den forskning som jag har tagit del av. De flesta studier om framgångsrika skolor bygger på kvantitativa metoder och data (Thornberg & Thelin, 2011). I boken *Framgångsalternativ - Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap* (Stigendal, 2004) problematiseras begreppet *framgång* i relation till betyg och frågan om vad det är betygen mäter.

Framgång skapas enligt Thornberg och Thelin (2011) av skolans personal, särskilt skolledarens engagemang och visioner, personalens medvetenhet om skolans visioner och att de omsätts i en praktik. Flera studier har påvisat en stark relation mellan lärarens höga förväntningar på elever och elevers goda studieprestationer liksom

engagemang (Sveriges kommuner och landsting, 2009; Skolinspektionen, 2013; Skolverket, 2006, 2009, 2012; Thornberg & Thelin, 2011). I tidigare forskning skrivs även fram att det är av största vikt att läraren tar tillvara på elevers erfarenheter och kunskaper för skolframgång, samt att det heterogena samhället får utrymme i skolans undervisning (Bland, 2012). För detta krävs en fortbildning av lärare för att öka förståelsen för att de i sin yrkesroll är kulturbärare och för att plats och skolframgång har betydelse (Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006). Detta för att motverka både låga förväntningar och stigmatisering av eleverna och deras boendemiljö. I både svensk och amerikansk forskning beskrivs dessutom vikten av att ta del av modersmåslärares professionella erfarenheter som en väg att gå för att nå skolframgång (Hansson, 2000; Pink, 2012). I internationella studier återkommer liknande resultat som i svenska studier, att läraren, lärarens arbetssätt och dennes förväntningar på eleverna är centrala för att utveckla studieprestationer (Hattie, 2009; Pink, 2012; Pink & Noblit, 2007; Rosenthal & Jacobsen, 1968; Rubie-Davies, 2009; Skolverket, 2009).

Elevers prestationer ses som tidigare skrivits som ett kännetecken för att skolan är framgångsrik (Höög & Johansson, 2009). En avgörande faktor för individers skolresultat är föräldrarnas utbildningsnivå och tillika deras förväntningar som i studier visar sig vara en än starkare parameter på skolnivå (Hattie, 2009). Det är dessutom av stor vikt att föräldrar kan avkoda skolans språk och förväntningar vilket uttrycks i studier som ”hemmets läroplan” (Grosin, 2001; Skolverket, 2005).

För att uppnå en situation där skola och föräldrar samverkar kring elevernas skolgång krävs en gemensam förståelse. Dahlstedt och Hertzberg (2011, s. 129) beskriver att samverka med föräldrar till elever boende i ”miljonprogrammets hus” i förorten inte är problemfritt, då en del av dem inte känner sig bekväma i mötet med skolan på grund av sin klassmässiga position och utbildningsgrad.

En studie som problematiserar detta är Bouakazs avhandling från 2007 där resultaten visar att skolans förväntan på förortsföräldrar handlar mer om deras engagemang i elevernas skolarbete och uppfostran än om samverkan. Liksom andra forskare som till exempel Gruber (2007) och Mulinari och Rätzzel (2007), ser Bouakaz att

språkliga och kulturella hinder finns, samt att föräldrar med invandrarbakgrund, eller etnisk minoritetsbakgrund, ”både bemöts och i vissa fall ses som oförmögna att bete sig enligt rådande konventioner” (Dahlstedt & Hertzberg, 2011, s. 129). Ett ökat och bättre samarbete med föräldrarna, deras stöd i skolarbetet och läxläsningen, lyfts fram som viktigt i såväl svenska förortsskolor som i England (Bouakaz, 2007; Reay & Mirza, 2005). Minst lika viktigt menar dessa forskare är att undvika en kompensatorisk hållning från skolans sida i förhållande till hemmet (Lahdenperä, 2001; Rambla & Veger, 2009).

Ett annat sätt att nå framgång i skolan beskrivs i den svenska forskningsstudien om Essunga kommuns förändrade arbetssätt och elevers förbättrade skolresultat (Persson & Persson, 2012). Från segregering till inkludering är den förklaring som forskarna använder för att beskriva den positiva förändring som skett. Den viktigaste faktorn, utöver kompetenta lärare och ledarskapet, var elevernas förändrade förhållningssätt till skolan. Ett varierande arbetssätt och elevens delaktighet i undervisningen, en viss förutsägbarhet och en inre struktur för trygghet anses också vara central. Elevernas utsagor i denna studie visar att de är nöjda med den positiva respons och det förtroende som lärarna ger.

I England analyserar även Tomlin och Olusola (2012) de faktorer som bidrar till högre prestationer bland elever med utländsk bakgrund, i detta fall ”svarta elever” (författarens begrepp). I likhet med Monroepedagogiken pekar de på starkt ledarskap, strategisk pedagogik, höga förväntningar från lärarna och föräldrarnas delaktighet och partnerskap runt elevernas utbildning. De ”svarta elever” som lyckades i skolan hade föräldrar som förmådde dem att utveckla ett motstånd och skydd mot rasism och ojämlikhet.

I Australien har exempelvis Bland (2012) studerat en form av aktionsforskning kring hur man genom att involvera elever (Australian Indigenous students) från socioekonomiskt utsatta områden lyckats ändra en negativ skolidentitet. Ett antal elever i projektet fick i uppgift att undersöka sina skolkamraters inställning till skola, motivation och skolfrånvaro. När eleverna själva blev en del i förändringsarbetet visade sig detta förbättra situationen för de marginaliserade eleverna och skolan som helhet.

Utifrån ännu en studie om migration och integration, denna gång i en av Turins mångkulturella förorter, har Ricucci (2012) analyserat relationen mellan utbildning, integration och immigration. Denna studie visar att de faktorer som påverkade eleverna negativt och utgör hinder för skolframgång var bristande kunskaper från omgivningen om vem/vilka dessa elever är och att berörda myndigheter inte samverkade. De elever som visade sig vara i riskzonen i skolan saknade tydliga förebilder och tillräcklig support i de utmaningar som de mötte genom sin bakgrund.

Sammanfattningsvis kan några gemensamma resultat uppmärksammas vara verksamma faktorer i förhållande till den mångkulturella skolan och dess utmaning: skolans förväntningar, vare sig de är höga eller av kompensatorisk art, föräldrarnas aktiva stöd och hjälp i skolarbetet, att skolan kan ta tillvara elevernas unika erfarenheter och kunskaper samt att lärare ges möjlighet till fortbildning.

Forskning om undervisning i mångkulturella skolor

Frågor om den mångkulturella skolan har synliggjorts i styrdokument för skolan men har däremot inte prioriterats i lika hög grad inom forskning (Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006; Tallberg Broman, Rubenstein Reich & Hägerström, 2002). Istället är det hur invandrarelever lyckas eller misslyckas i skolan som har tagit plats. Utgångspunkten är att det går dåligt för dessa elever i skolan. Forskningen har därför koncentrerats till olika metoder och pedagogiska lösningar för att undervisa dessa elever.

Forskning om undervisning i mångkulturella skolor och forskningsfrågor kring huruvida olika pedagogiska lösningar kan förbättra skolresultat för elever med utländsk bakgrund är väsentlig för avhandlingsstudien. Ett viktigt bidrag att förstå hur en förändring av den svenska skolans syn på undervisning för elever med annan bakgrund än svensk förändrats över tid, är kunskapsöversikten *Överallt och ingenstans: Mångkulturella och antirasistiska frågor i Sverige* (Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006) och Lena Granstedts avhandling (2010) *Synsätt, teman och strategier: Några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktikenära projekt*.

Skolforskning om den mångkulturella skolan har ofta fokuserat på språkfrågan, att lära sig det svenska språket (Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006). Inom både undervisning och forskning har fokus sedan 1970-talet riktats mot att förstå hur man kan handskas med elevers tvåspråkighet och vilka faktorer som kan förbättra deras skolprestationer.

Granstedt (2010) sammanfattar hur forskningens fokus under de senaste 30 åren flyttas från eleven till läraren och sedan till det omgivande samhället. Ett mer explicit bristtänkande har utvecklats. Den som har ansetts vara bärare av bristen har växlat under perioden (Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006). Det bristtänkande man sett i svenska studier kan sättas i relation till hur man t.ex. tidigare i USA utgått från standardiserade prov som utgångspunkt för att kategorisera vissa elever, främst ”svarta” (författarens begrepp ”black”) och fattiga (Pink, 2012). Dessa prov skulle påvisa ett eventuellt behov av särskild undervisning för att ”lappa ihop det som var skadat”, utifrån ett mer uttalat biologiskt förhållningssätt. Detta har i sin tur föranlett att man designat olika former av undervisning för att kompensera elevers påstådda brister på olika sätt inom det amerikanska skolsystemet.

Svenska forskare som Runfors (2003) och Sjögren (2001) uttrycker i sin tur att skolan som institution visar på en kompensatorisk inställning till olika brister med en undervisning som eftersöker språklig och värdemässig homogenitet och där majoritetssamhällets uppfattningar väger tyngst. Lahdenperä (2001), Lorentz (2007) och Tesfahuney (1998, 1999) ansluter sig till detta och beskriver att det är svenskhet som är utgångspunkten i skolans verksamhet och undervisning, samt att detta kan medverka till både exkludering och strukturell diskriminering.

Under senare tid har låga förväntningar på eleven och undervisningen framskrivits som de mest bidragande faktorerna till att elever med utländsk bakgrund i svensk skola har sämre studieresultat än andra jämnåriga (Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006). I USA har också Futsche och Jaffe-Walter (2012) i sin forskning visat hur viktigt det är med förväntningar, skolstrukturer och en undervisning som utmanar elever i att skapa ny kunskap och utveckla kritiska färdigheter för att nå skolframgång. Ett kritiskt

faktum för att nå detta skriver de är att elever med utländsk bakgrund (immigranter) positioneras som elever som saknar färdigheter trots att de istället borde ses som sociala aktörer med unika och värdefulla erfarenheter. Vidare visar Futsche och Jaffe-Walter att lärare som får agera som intellektuella tillsammans (professionella, min kommentar) också är de som kan möta de särskilda och föränderliga behov som uppstår i en skolkontext tillika undervisning.

Sammanfattningsvis visar det sig att elevers bakgrund, språkets betydelse, identitet och socioekonomisk segregation likväl som skolsegregation är områden som påverkar undervisningen utöver pedagogiska lösningar (Bunar, 2005; Jonsson, 2007; Sernhede, 2002).

Forskning om elevers respons i skola och segregerade bostadsområden

Den respons som ungdomar visar i relation till flerspråkighet, det flerkulturella och den monokulturella problematiken har varit fokus i ett flertal svenska studier (jfr bland andra Forsberg, 2002; Haglund, 2005; Hansson, 2000; Jonsson, 2007; Torstenson-Ed, 2003 och von Brömssen 2003). Det som eleverna uttrycker som betydelsefullt är skolkamraterna, lärarnas förståelse och respekt för vilka de är samt lärarnas ledarskap. Det som visar sig i t.ex. i von Brömssens (2003) studie är att när elevernas bakgrund och vardag lämnas som ett sidospår som endast existerar utanför skolans kontext påverkar detta eleverna negativt. Haglund (2005) visar i sin studie att ungdomar med mångkulturell bakgrund inte accepterar skolans monokultur utan visar motstånd när deras bakgrund och erfarenheter inte får ta plats.

I Jönssons studie (2010) beskriver elever från Rosengård, en mångkulturell förort i Malmö, hur de som vuxna 2007 och som elever 1997 upplever sin skola. Resultatet visar att de elever som uppfattade sig som problematiska under skoltiden anser att tydliga gränser och ett konsekvent bemötande från lärare skulle ha hjälpt dem i deras skolsituation. De uttrycker även att de klassrum där ett tydligt ledarskap, strikta regler och inga undantag fanns också var de

klassrum som var lugna och trygga under deras skoltid. Inga gränser behövde testas. Den maktkamp som finns i klassrummet kräver att det är läraren som vinner för att det ska fungera, anser flera av respondenterna. Övrigt som framkom var vikten av att involvera föräldrarna, anpassa undervisningen och skapa en relation till eleverna.

Förortens elever visar sig också agera kollektivt när de försöker att påverka i sina skolor och lokala bostadsområden (se även Dovemark, 2011; Rosvall, 2011, 2012). De uttrycker explicit sitt engagemang för det gemensamma och en önskan att hjälpa varandra i skolan samt att tillsammans kunna påverka skolarbetet (t.ex. Öhrn, 2005, 2012). De visar att de förvisso har kritik mot skolan men är inte självklart negativa till skolan på det sätt som den mediala bilden målar upp (jfr Brune, 2003; Dahlstedt, 2005; Ericsson, Molina & Ristilammi, 2002). Tvärtom finns det elever som är motiverade och aktiva i sina ansträngningar i att få en bra utbildning under sin skoltid (Sandell, 2007; Bäckman, 2009). I studier som genomförts av Öhrn (2005, 2011) uttrycker dock eleverna vid de undersökta skolorna att segregationen (socioekonomiskt och etniskt) i deras bostadsområden påverkar dem negativt i deras skolvardag. De önskar även att skolan skall arbeta för att motverka den synliga segregation som följer med in på skolan och tydligt delar dem i ett ”vi och dom”.

I tidigare forskning om elevrespons och om hur elever förhåller sig till sin skolgång återfinns studier som beskriver olika former av anpassning till skolans förväntningar. Exempelvis tar Ball (1981) utgångspunkt i hur elevers anpassning kan beskrivas genom deras deltagande i aktiviteter såsom elevråd och andra aktiviteter som ligger utanför det ordinarie skolarbetet. Anpassning som strategi för att hantera sin skolvardag visar sig även i studier av Furlong (1985) där motstånd kan uttryckas som en önskan att tydligt distansera sig från skolan och läraren samt en form av kollektiv sammanhållning mot institutionen. Detta kan återspeglas i att inte låta läraren undervisa, man stör och kommer sent. Russell (2011) visar i sin studie på att motstånd i skolan kan synliggöras genom elevers vägran att delta och acceptera lärarens agenda, i den respons som uppstår i form av ”ordkrig” och passivt motstånd. Bartholdsson (2007), Högberg

(2009), Johansson (2009) och Söderström (2006) visar i sina avhandlingsstudier på hur motstånd och anpassning i skolans värld tar form i relation till makt, disciplinering och bedömning.

Forskning om svensk förort och förortsidentitet

Dagens förorter byggdes som en del av det så kallade miljonprogrammet (Andersson, 2003; Andersson, 2008; Arnstberg, 2000) som syftade till att man skulle bygga en miljon bostäder i Sverige under perioden 1965–1974. De bostadshus som byggdes skulle ses som en symbol för den svenska välfärdsstatens utveckling med en vision att bostadsproblemen skulle lösas och folkhemmet bli verklighet (Arnstberg, 2000; Tedros, 2008; Törnqvist, 2001).

Dahlstedt (2005) beskriver storstädernas förorter som både en konkret plats och en plats med en mängd tillskrivna representationer som att det t.ex. är en farlig plats, invandrartät och befolkad av samhällets förlorare. Dahlstedt menar att förorten betraktas som en plats där ett stort antal människor lever segregerat från något, som därmed är beläget perifert till något annat rumsligt.

I föreliggande avhandling visar det sig att medierna är en betydande faktor för att skapa ”sanningar” kring platsen/förorten och om människorna som bor där. I dagligt tal kan man sammanfattningsvis säga att begreppet förort och det svenska miljonprogrammet allt mer förknippats med ett misslyckande och används mer som skällsord, skriver Törnqvist (2001) i sin avhandling *Till förortens försvar*. Han uttrycker även följande: ”det är en sekunda planering som lett till sekunda boende. Bor du där bör du flytta för att skaka av dig det stigmata som förknippas med dessa områden” (s. 19).

Ungdomar boende i förorten beskrivs även de i media med negativa formuleringar och som individer med ett starkt behov av ordning för att tillägna sig kunskap och för att utveckla sin ”svenskhets” (Schwartz & Öhrn, 2012). I ett antal studier av Andersson (2003), Sernhede (2002) och Bäckman (2009) bekräftar ungdomar boende i förorten att media förstärker den negativa bilden av förorten och dess invånare. I Bäckmans studie (2009) beskrivs att människor som har sitt dagliga liv i förorten även visade motstånd

mot att platsen förort sågs som något negativt och otillräckligt; de ville inte själva delta i att framställa sig som marginaliserade, maktlösa, fattiga och stigmatiserade. Bäckman skriver vidare att en retoriskt inarbetad dikotomi har utvecklats i samhällsdebatten, där innehållet fokuserar motsättningar mellan svenskar och invandrare. Man skildrar oftare det som skiljer än det som förenar svenskar och invandrare (även Ålund, 1997; Dovemark, 2012).

Förorten är därmed en plats som både uttrycks vara geografiskt ”utanför” (centrum) och utsatt (Alinia, 2006). Begreppet förort blir en representation av det som är annorlunda och avviker (Ericsson, Molina & Ristilammi, 2002) och de människor som bor där blir därmed också de avvikande (Kamali, 2006). Det skapas, som Ristilammi (1998) skriver i relation till mediarepresentation, en *annorlundabet* om de som bor på dessa platser. I policy förstärks ofta denna objektifiering ytterligare genom att det som skrivs inte är riktade till ”dem” som lever på platsen utan istället levereras skrivningar ”om dem” (Ericsson, Molina & Ristilammi, 2002). Även annan forskning som behandlar den mediala bilden av den mångkulturella förorten som plats och de människor som lever där visar att förortens människor ofta framstår som avvikande (Dahlstedt, 2005; Molina, 1997; Ristilammi, 1998). Förorten, när den representeras i massmedia, beskrivs utgöra avsteg från en form av ”normalitet” (Ristilammi, 1998). Det kan således konstateras att samtidigt som boendemiljön i svenska mångkulturella förorter och skolmiljön i allt större utsträckning blir homogena utifrån ekonomiska utgångspunkter, möter unga i allt högre grad mediabilder av stereotypisk avvikelse (van der Burgt, 2008).

Gustafsons etnografiska avhandling från 2006 visar viktiga aspekter kring denna problematik i relation till en segregerad stadsdel. Avhandlingens huvudfokus är skolelevs identitetsarbete i relation till sin stadsdel och skola. I studien fokuseras elevernas respons och agerande för att studera hur deras identitetsskapande sker i relation till plats. Gustafson skriver att det blir synligt att i skapandet av ett vi och dom är barnen en del i att (re-) konstruera strukturella förhållanden. De blir därmed delaktiga i de segregationsprocesser som sker i förortens stadsdelar och skolor.

Hon understryker dock att dessa processer inte sker utifrån enskilda individers handlingar.

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns liknande beskrivningar inom internationell och svensk forskning av urbana marginaliserade områden och de identiteter unga utvecklar i dessa. Ett exempel är Gannon (2009) som har studerat unga australiensiska förortsungdomar och deras respons på den stigmatisering av den plats de växer upp på. Studien visar att eleverna är medvetna om förortens mångkulturalitet och dess betydelse för andra. Gannon föreslår därför att man skall utveckla lokalt specifika pedagogiska lösningar vilka förbereder unga människor och ger dem färdigheter för att utveckla egna diskurser om platstillhörighet (se även Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013).

Kapitel 5. Metod

Inledning

Detta metodkapitel inleds med de delar av ramprojektet som bestämt avhandlingsstudiens metod och urval. Därefter beskrivs avhandlingsstudiens etnografi, dess dataproduktion och urval, fältanteckningar och intervjuer samt etiska överväganden. Metodavsnittet avslutas med en beskrivning av närområdet, skolan och dess elever under rubriken; *Älvdalsskolan en förortsskola*.

Valet av skola och plats var beslutad när jag blev antagen som doktorand i projektet *Omvärlden och skolan* (Vetenskapsrådet, 2005-3440), och skolledningen hade accepterat att delta. Ramprojektet genomfördes vid två skolor som valt olika pedagogiska modeller för att lösa de utmaningar som det innebär att vara en skola i förorten. De valda pedagogiska modellerna medförde skilda förhållningssätt i att organisera den pedagogiska verksamheten. Det fanns även tydliga skillnader i rektorernas ledarstrategier på skolorna och i skolornas övergripande organisation.

I projektet genomfördes parallella fallstudier för att studera hur val av olika pedagogiska modeller påverkade de två skolornas närmiljö, organisation, elever, lärare, föräldrar och undervisning. Skolorna i studien kallas för Älvdalsskolan (eng Riverdale School) och Bergsgärdet. Föreliggande delstudie genomfördes vid Älvdalsskolan som valt en pedagogisk modell som ansluter till Monroepedagogiken. Resultatet av denna delstudie presenteras genom fyra artiklar och denna sammanhållande kapp.

Etnografi som ansats och metod

Etnografi är numera en välkänd forskningsansats inom svensk pedagogisk forskning där det förekommer en rik variation av olika inriktningar och teoriantknytningar (Larsson, 2006). Liksom Larsson (2006) beskriver Walford (2008) att etnografi är en förhållandevis

mångfasetterad forskningsansats men med vissa utgångspunkter och antaganden som påverkar de flesta etnografier (även Beach, 2010). Den mest centrala är att etnografi handlar om att utveckla genomarbetade teoretiska och praktiska beskrivningar av människors kulturella liv (Delamont, 2008; Walford, 2008). Walford gör också gällande att en etnograf måste studera de mänskliga aktiviteter som pågår i människornas "egen miljö" för att få tillgång till dessa människors perspektiv och förståelse av sin verklighet.

Avhandlingsstudien är en etnografisk studie och ansluter till det som ofta benämns som kritisk etnografi. Medan traditionell etnografi tenderar att betona forskarens roll som distanserad så manar kritisk etnografi till involvering med ett uttalat förändringssyfte. Den amerikanske forskaren Jim Thomas (1993) har poängterat att medan konventionella etnografer studerar en kultur för att beskriva den, avser kritiska etnografer att bidra till att den rådande kulturen kan ses utifrån andra perspektiv och därmed kan förändras i grunden. Skillnaden mellan kritisk och en mer konventionell etnografi rör därför till stor del hur man förhåller sig till sitt forskningsobjekt och de mänskliga subjekten, enligt Thomas. Själva hantverket skiljer sig dock mindre åt (ibid).

Fältarbetet i denna studie har genomförts i linje med de huvudprinciper för etnografiska studier som skrivits fram av Walford (2008, 2011) och Jeffrey och Troman (2004).

Enligt Walford och Massey (1998), och Walford (2011) har etnografi sex utmärkande drag. Dessa är att etnografi (1) studerar en kultur, (2) använder flera metoder och skapar olika former av data, (3) innebär djupt engagemang med forskningsfältet och de människor som lever sina dagliga liv där, (4) att forskaren är en del av forskningsinstrumenten, (5) att deltagarnas röster, värderingar och handlingar ges hög status och tyngd i de teorier och idéer som produceras och (6) att forskningen involverar en spiral av hypotes och teoribildning.

Jeffrey och Troman (2004) har liknande utgångspunkter som Walford och Massey (1998) för etnografi. De har skrivit fram följande tre principer som gäller för etnografi, och de används som vägledande för etnografiska studier i det Europeiska forsknings-

nätverket inom EERA (European Educational Research Association):

- Ethnographic research takes place over a long period of time in order to allow a fuller range of empirical situations to be observed and analyzed and to allow for the emergence of contradictory behaviors and perspectives.
- This type of research provides time in the field alongside analysis and interpretation to allow for continuous reflections concerning the complexity of human contexts and for considering relations between the appropriate cultural, political, and social levels of the research site and its individual and group agencies
- Ethnographic research includes explicit theoretical perspectives in order to sensitize field research and analysis and provide with an opportunity to use empirical data for the interrogation of macro- and middle-range theories to develop new theory (Jeffrey & Troman, 2004, s. 545).

De principer som beskrivits ovan passar väl in på det sätt jag valt att förhålla mig till etnografi, som en forskningsansats och metod. Etnografi innebär för mig direkta och kontinuerliga sociala möten med en särskild grupp människor i deras vardag och att så fullständigt och respektfullt som möjligt dokumentera och representera mänskliga upplevelser, värderingar, handlingar och deras konsekvenser. Fyra forskningsaktiviteter har varit centrala i mitt arbete; tänkande, observation, interaktion och skrivande. Framför allt två tekniker har använts; deltagande observation och intervjuer med de människor studien berör. Dessa utgör huvuddragen i praxis gällande etnografisk design och analys och mitt arbetssätt har organiserats i linje med Lathers (1991) beskrivningar av etnografi, som innefattar följande överlappande faser: headwork (tänkande/planering), fieldwork (fältarbete) och textwork (skrivprocesser).

Dataproduktion och urval

Studien har genomförts vid Älvdalsskolan under 18 månader. Skolan är belägen utanför en storstad, i ett bostadsområde som kan betraktas som ett lågstatusområde (Borelius, 2010). Det fanns fler flickor än pojkar i de två klasser/grupper jag följde och det var max

15 elever i klassrummet under de lektioner jag var närvarande. Flickornas betyg i dessa klasser var något högre än pojkarnas, men de flesta elever hade knappt mer än godkända betyg eller saknade betyg i ett flertal ämnen.

De första sex månaderna fanns jag på skolan mer sporadiskt för att lära känna miljön i och utanför klassrummet. Förutom observationer i klassrummet deltog jag på olika möten såsom elevrådsmöten, studiebesök, åt lunch i matsalen, besökte biblioteket och ägnade ett stort antal timmar i personalrummet vid olika tidpunkter, med avsikt att observera olika grupperns agerande och samtal. Jag ägnade även tid utanför skolbyggnaden genom att vandra i området, handla i mataffären, dricka kaffe på det café som låg i närheten av skolan för att försöka få viss förståelse för den miljö eleverna och deras föräldrar fanns i. Jag genomförde även ett antal resor med kollektivtrafik från innerstaden till förorten och tillbaka för att uppleva den fysiska resa eleverna gör när de lämnar sitt hem för att besöka innerstaden.

Eleverna i min studie var mellan 13 och 15 år gamla. Urvalet av klasser gjordes genom att jag fick en kontaktlärare via en av rektorerna vid skolan. Läraren gav mig efter ett samtal tillträde till sin och en utvald kollegas klass, vilket innebar tillträde till lektioner i svenska, engelska, samhällskunskap och matematik. Det stod mig dock fritt att tillfråga andra lärare och elever om jag fick delta i andra lektioner. Av tidsmässiga skäl, metodval och som ny i min roll som forskare valde jag att koncentrera mig på de två utvalda klasserna. I den senare delen av studien observerades även fyra andra klasser i andra ämnen, som till exempel idrott och hemkunskap, för att se om Monroepedagogiken genomfördes och hanterades på liknande sätt där som i mina utvalda klasser. Vid dessa tillfällen var inte elevernas respons i fokus och jag dokumenterade inte något kring enskilda elevers förhållanden.

Under den första perioden producerades min empiri genom fältanteckningar och deltagande observationer på ett öppet och relativt ostrukturerat sätt, såsom Hammersley och Atkinson (2007) uttrycker att dataproduktion i en etnografisk studie borde ske: *it does not involve following through a fixed and detailed research design specified at the start...* (s. 3).

De första sex månaderna gav mig tid och möjlighet att utveckla min förmåga att föra fältanteckningar, förstå vad som skulle observeras och hur det skulle ske samt hur arbetet med fältanteckningar skulle kunna renskrivas och systematiseras. Dessa områden är det som en oerfaren etnograf ofta får arbeta extra hårt med för att kunna få ett kvalitativt vetenskapligt arbete genomfört (Delamont, 2008). Ingången i mina observationer var förutbestämda genom syftet av att jag skulle fokusera på elevernas aktiviteter i klassrummet, deras respons på pedagogiken och hur innehållet i undervisning presenterades av läraren. Trots detta fanns det i mina noteringar vid den här tiden tydliga spår av att jag istället för att skriva ned fältanteckningar om elevernas aktiviteter och respons mer fokuserade på lärarens roll, perspektiv och förhållanden. Detta kan ha sitt ursprung i att jag identifierade mig allt för mycket med läraren i klassrummet efter att ha arbetat som lärare i 16 år och med lärarutbildning i 10 år. Dessa månader var viktiga för min utveckling som etnograf och för att lära känna den studerade skolan och dess omgivning, men underlagen har inte aktivt använts i analysen. I de artiklar som ingår i avhandlingen anges därför att analysen bygger på ett fältarbete om 12 månader på grund av att material från de första 6 månaderna inte användes.

Min forskarroll utvecklades under forskarutbildningens gång och fältanteckningarna ändrade efter hand karaktär utifrån att vissa teman synliggjordes tydligare som t.ex. elevernas respons, innehållet i undervisningen och aktiviteter utanför klassrummet. Ett mönster kring skolans aktiviteter framträdde. Frågor som utkristalliserade sig rörde trivsel, hur de klarade av sin skolgång, läxor och prov samt hemmets roll i relation till skolans arbete (se intervjuguide bilaga 1). Studien inkluderade också observationer i lärarum, vilka hade som syfte att försöka förstå hur Monroepedagogiken synliggjordes i talet om elever, val av innehåll i undervisningen och aktiviteter såsom samlingar, elevråd mm. Jag ägnade ca 5 halvdagar (3,5 h/tillfälle) i lärarummet utöver ”vanliga raster” om 15-45 minuter.

Fältarbetet vid Älvdalsskolan med de två klasser jag studerade utgör ca 200 timmars deltagande observation i klassrum. Jag följde eleverna i de utvalda klasserna i ämnena svenska, engelska, samhällskunskap och matematik. Vid ca 10 tillfällen (2-4 timmar/tillfälle)

följde jag andra elever än ”mina klasser” i olika ämnen. Min avsikt med detta var att studera om mönstren i dessa grupper avvek eller liknade studiens utvalda elevgrupper. Vid ett antal tillfällen fick jag även möjlighet att göra kompletterande observationer i andra ämnen såsom musik, idrott och hemkunskap. Dessa observationer finns med i materialet, på ett mindre regelbundet och mer ostrukturerat sätt. Detta möjliggjorde dock en analys kring övergripande mönster och variationer vid skolan. Det vill säga att jag önskade se om andra lärare följde den förutbestämda strukturen på likande sätt som i de ämnen jag följde mer systematiskt. Dessutom följde jag eleverna genom deras dagliga rutiner i skolan utanför klassrummet, inklusive raster och lunch, och under deras tid på skolans internetcafé samt fritidsgård. Min närvaro på skolan inföll på olika veckodagar. Detta var en nödvändighet eftersom jag genomfört min utbildning på halvfart och deltog i ett projekt som var tidsbestämt.

Under mitt fältarbete genomfördes ett antal uppföljande intervjuer och samtal med elever och personal vid Älvdalsskolan. De två klasser som studerades hade sammantaget ca 30 elever. Antalet elever och könsfördelning återges inte exakt då det föreligger en risk att klasserna kan identifieras utifrån denna information. De formella intervjuer som genomfördes inbegriper 24 elever, 4 lärare, en fritidspedagog och 2 rektorer. Intervjuerna spelades in. De flesta av intervjuerna var individuella, men en del av eleverna intervjuades i par (8 elever) på grund av att det var deras önskan. De elever som inte ville intervjuas eller inte var närvarande kontinuerligt på skolan har inte intervjuats. Dessa elever fanns i andra grupper, hade praktik eller var frånvarande av andra skäl. De hade, förutom en elev, accepterat att delta i studien. De finns därför med i studien genom fältanteckningar och informella samtal förutom den elev som inte önskade att delta. Det fanns två flickor som svarade på mina intervjufrågor men som inte tillät mig att använda bandspelaren. Jag skrev ner det som framkom under samtalet vid detta tillfälle. Platsen för intervjuerna varierade. Vid två av intervjuerna satt vi i ett grupp- rum som påverkade eleverna negativt (grupprummet hade tunna väggar så ljud trängde in från klassrummet) och intervjun fick kortas ned. Intervjuernas längd varade från 15 till 60 minuter.

Vid ett tillfälle (maj 2007) genomfördes en fokusgruppsintervju (Wibeck, 2010) med elever från studiens båda skolor och då i syfte att förstå om eleverna uppfattade eller kände till de olika sätt man arbetade på vid de två skolorna. Direkta frågor ställdes som: Vad vet ni om Älvdalsskolan? Vad är det som utmärker just er skola? Fritiden och framtiden var ytterligare två teman som diskuterades.

Fältanteckningar och intervjuer

Fältanteckningar och intervjuer är de två vanligaste dataformerna i min studie. Därtill kommer läsning av tillhörande skoldokument (skolans hemsida, lärarhandböcker som var en egen produktion, undervisningsmaterial) och mediatexter (tidningsartiklar om skolan och övriga artiklar om skola mer generellt).

Enligt Clifford (1990) finns olika former av fältanteckningar och pekar på vikten av att se fältanteckningarna som en komplex textualiserande process, snarare än bara en beskrivning av vad man som forskare har sett eller hört på fältet. Clifford menar vidare att fältanteckningar inte kan betraktas som neutrala och objektiva betraktelser (även Hammersley & Atkinson, 2007; Willis, 2000). En etnografs mål är att vara öppen för flera perspektiv. Jag påtar mig ett ansvar gentemot de studerade människornas liv gällande tillhandahållandet av bredd och djup i den information jag skapar; med andra ord är det mitt ansvar som forskare att visa på variationen (Sanjek, 1990). Oavsett vilken observationsstrategi som väljs kommer man att bli en del av en social gemenskap och påverkar därmed omgivningen: ”Bara genom att finnas där, kommer man att påverka det sociala fenomen man ska studera; den sociala miljön förändras när man blir en del av den” (Holme & Solvang, 1997, s. 115). Detta gäller även mig och min närvaro på Älvdalsskolan. Det faktum att jag ständigt bar på papper och penna samt noterade gjorde mig annorlunda. Frågor om jag var kurator, från socialen eller polis ställdes av skolans elever (utanför de studerade klasserna) vid ett antal tillfällen.

Jag har producerat fältanteckningar kring det som sker i klassrummen i relationen mellan lärare – elev, elev – elev, och övrig personal i relation till eleverna utifrån studiens forskningsfokus.

Fältanteckningar producerades även under raster, i IT-caféet och på fritidsgården. I de fältanteckningar som producerades i klassrummet finns datum, närvarande elever och ämnet tydligt angivet samt det som skedde i klassrummet. Min placering växlade i klassrummet från att sitta längst bak till en ledig bänkplats beroende av hur rummet var utformat.

Utöver deltagande observation och tillhörande dataproduktion genom fältanteckning har som tidigare angivits även intervjuer genomförts. Det finns skillnader mellan intervjuer och samtal men ett gemensamt mål med ett samtal i forskningssammanhang är att försöka förklara subjektiva verkligheter och fånga en så heltäckande bild som möjligt av densamma (Gustavsson, 2004). Inom etnografisk forskning är två olika former av intervjuer vanliga. Den formella intervjun är en förplanerad aktivitet, vanligen öppen intervju (Burgess, 1984), medan fältintervjun sker spontant på ej förberedda platser eller vid speciella tidpunkter (Beach, 1995, 1997). Fältintervjuer tillåter inte bandinspelning, då de är spontana till sin karaktär (Burgess, 1984; Hammersley & Atkinson, 2007). Även om penna och papper finns till hands är det inte alltid lämpligt att ta fram dessa. Det kan göra intervjun ansträngd och det från början spontana samtalet kan övergå till en mer spänd situation (Dovemark, 2004). Mycket av detta har att göra med den tillit forskare och informanter har för varandra (Kvale, 2009). Detta återspeglade sig i de strukturerade intervjuerna i studien genom att eleverna inte var lika ”meddelsamma” (korthuggna svar) och ofta frågade ”sa jag rätt ord” och även undrade om de uppfattat frågan riktigt och ”tar det lång tid”. I situationer där jag samtalade med elever i korridorer, fritidsgård och matsal förekom inte dessa frågor. En reflektion kan vara att min ringa erfarenhet av metoden intervju skapade en mera spänd situation och att eleverna upplevde ett större förtroende för min närvaro i direkt anslutning till ovanstående platser och att samtal inte blir lika ansträngda som vid en intervju.

Peter Woods (1986) har riktat kritik mot användandet av formella intervjuer i etnografiska sammanhang då det är svårt att få en avslappnad atmosfär och de intervjuade kan känna sig pressade. För att ge eleverna vid Älvdalsskolan viss kontroll över sin situation när de intervjuades fick de välja om de ville intervjuas i par eller

ensamma. De fick även välja vem den tilltänkta kamraten skulle vara och skriva en lapp med det namn de önskade skulle användas i avhandlingen när jag citerade dem. I och med detta tillvägagångssätt gav jag som forskare eleverna mer kontroll över situationen än vid en mer formell intervju och eleverna kunde stötta varandra i berättandet.

En central del i analysen har varit relationen mellan observationer och intervjuer, och att både observationer och olika slags intervjuer har bärighet för de tolkningar som görs. Detta återspeglas också i urvalet av intervjuer och fältanteckningar som redovisas i avhandlingens artiklar. De excerpter från fältanteckningar som redovisas styrks och klargörs av utsagor i de formella och informella intervjuerna. Det är en så kallad triangulering (Hammersley & Atkinson, 2007). Jag har dock bedömt det som viktigt att lyfta fram de formella intervjuerna i artiklarna för att göra elevernas respons tydlig och rättvis samt för att i möjligaste mån använda deras egna röster. Artikelformatet innebär en begränsning i utrymme och för att inte bygga för starkt på min egen röst och tolkning genom fältanteckningar användes i större utsträckning elevernas röster från de formella intervjuerna i artiklarna. Det är viktigt att poängtera att även de informella intervjuerna används i avhandlingens artiklar och att tolkningarna som görs understöds också av dem.

Etiska överväganden

De etiska överväganden jag har gjort under studiens gång har baserats på Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som gäller för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (2002). Information om och till berörda deltagare i projekt är en viktig del i förhållande till dessa principer. Projektets skolor var förbestämda när jag inledde min delstudie och projektledaren hade även avtalat de praktiska detaljerna med två av skolans rektorer och det var inget som jag kunde påverka. De lärare som tillfrågades om att delta i projektet fick frågan av rektor. Samtliga lärare vid skolan fick information om projektet (se bilaga 3) vid en arbetsplatskonferens där hela projektet presenterades.

Information om projektet till elevernas föräldrar lämnades ut i skriftlig form och berörda lärare informerade om projektet muntligt vid föräldramöten. Jag lämnade även ut information på papper genom eleverna där föräldrarna kunde ange skriftligt eller muntligt om de inte önskade att eleverna skulle delta eller om de önskade mer information (se bilaga 2). Min oro över att informationen endast fanns på svenska föranledde att jag gick igenom innehållet med samtliga elever och bad dem översätta för sina föräldrar om problem skulle uppstå. Ingen av elevernas föräldrar sade nej men däremot ville en elev inte delta i studien. Detta innebar att inga fältanteckningar kring personen i fråga eller intervjuer gjordes. Information om studien till eleverna i de klasser jag följde gjordes muntligt varje ny termin för att påminna om varför jag fanns i klassrummet och vad jag jobbade med som doktorand.

Platser, skolornas namn, elever, lärare, övriga personer och företag har anonymiserats. För att undvika att skolan skall identifieras finns inte källor angivna som kan spåras, t.ex. tidningsartiklar och hemsidor. Jag har valt att inte ange antal flickor och pojkar i klasserna eftersom det också finns skäl att skydda individers identitet. Jag har också valt att inte explicit ange antalet elever i var och en av de båda klasser jag följt. Då klasserna på skolan är olika i storlek finns en risk att sådan information skulle göra det möjligt att spåra klasserna om man tror sig veta vilken skola som studerats. Vid ett antal tillfällen har jag fått frågan från elever hur det som skrivs kan vara ”hemligt”. Jag har till exempel blivit ombedd av elever på skolan att inte beskriva vad de har på sig eller att skriva ned deras resultat på enskilda prov. Detta har jag självklart respekterat. Några av de lärare som lämnat ut material har bett mig att inte referera, exempelvis exakta frågor vid prov eller hur man noterar elevernas närvaro, direkt i min avhandling. Vid en konflikt på skolan ombads jag av rektor att lämna rummet vilket jag gjorde (Fältanteckning, 18 januari 2007). Vid de fyra tillfällen som jag var närvarande vid en idrottslektion anlände jag senare och gick tidigare för att undvika omklädningen. Jag fanns med i lärarummet kontinuerligt men blandade mig aldrig i de samtal som pågick. Däremot fanns stunder där jag inbjöds till småprat, kaffe och fika som jag tackade ja till.

Älvdalsskolan en förortsskola

Området i studien, Älvdalen, är en del av miljonprogrammet som numera är svenskglest och invandrartätt (Andersson, 2008). Älvdalsskolan beskrivs geografiskt, politiskt, medialt och i forsknings-sammanhang som en förortsskola. I Älvdalen är ca 60 % av de boende födda utomlands och ca 45 % av de boende är under 24 år. I den region Älvdalsskolan finns nådde 76 % av flickorna och 69 % av pojkarna de nationella målen i samtliga ämnen men på Älvdalsskolan ligger dessa siffror närmare 55 % för båda könen under perioden för studien (Skolverket, 2009). De flesta elever på skolan uttrycker i intervjuerna att de talar annat språk än svenska i hemmet. Vid samtal och intervjuer identifierar sig inte eleverna på grundval av sin nationella eller etniska bakgrund. De hänvisar till sig själva som "förortsungdomar". Eleverna tillhör ett område som består av människor från mer än 50 olika nationella bakgrunder och över 40 olika språk talas. I studiens artiklar och i denna kapa har jag använt mig av begreppet förort som beskrivning av den särskilda geografiska plats där eleverna bor och Älvdalsskolan ligger. Socio-ekonomiskt kan denna förort beskrivas som ett område som präglas av mångdimensionell fattigdom. Detta innebär dock inte att de boende saknar sociala kontakter eller kulturellt kapital utan snarare att man inte har tillgång till viktiga sociala nätverk eller fått/haft möjlighet att använda sin utbildning från hemlandet i en svensk kontext (Borelius, 2010).

Kapitel 6. Sammanfattning av de ingående artiklarna

Fyra artiklar har skrivits utifrån den studie som genomförts vid Älvdalsskolan och ingår i avhandlingen. Artiklarna har olika fokus och ambitionen att som helhet svara mot det övergripande syftet att analysera hur elever i en grundskola i en mångkulturell förort ger respons på skolans särskilda pedagogik, Monroe pedagogik. Centralt i relation till detta är också att analysera hur lärare, besökare och media beskriver den valda pedagogiken, skolan och dess omgivning i dessa artiklar.

Text I: Att ”nollställa bakgrunder” för en effektiv skola

I avhandlingens första artikel presenteras Älvdalsskolan och dess val av en särskild pedagogik, Monroe pedagogik, som en lösning på oron och en nedåtgående betygstrend i skolan. Skolan beskrivs i media som ett framgångsexempel på hur man kan skapa en god skola i ett mångkulturellt område genom tydliga regler, höga förväntningar på eleverna och ett tydligt ledarskap. Ett viktigt budskap är att man i den valda pedagogiken skall lämna sin bakgrund utanför skoldörren (nollställa sin bakgrund) för att den inte skall utgöra ett hinder för skolprestationer. Att alla kan lyckas i skolan bara de anstränger sig tillräckligt, är ytterligare en central aspekt.

Skolverket (2009) betonar, i likhet med forskning, att faktorer som kön, etnicitet och social bakgrund är centrala för skolframgång. En fråga blir då om pedagogiken spelar någon roll? Är det trots allt elevernas bakgrund och skolans normerande praktik som avgör elevernas skolresultat? Vad är då framgång? I artikeln analyseras Monroe pedagogiken och den respons som uppstår i mötet med elever och omgivning. Pedagogikens innehåll problematiseras i relation till elevernas respons på Älvdalsskolans regler, lärare och

undervisning/arbetsätt. Resultatet visar att eleverna trivs i sin skola, tycker om sina lärare och anser att Älvdalsskolan erbjuder dem allt de behöver. Eleverna tycker det känns tryggt att veta hur man skall arbeta i klassrummet utifrån den tydlighet Monroe pedagogiken erbjuder. Men elevernas betygsresultat har inte förändrats och flera av eleverna når inte godkänt och studien visar att den valda pedagogiken kan vara ett av skälen till detta. Att behöva ”nollställa sin bakgrund” får dessutom konsekvenser då den reproducerande kunskapsproduktionen tenderar att objektifiera eleverna och lämnar därmed inte utrymme för att utveckla ett kritiskt tänkande.

Text II: Pupil Responses to a Saviour Pedagogy: An Ethnographic Study

Artikel två analyserar elevernas respons på Monroe pedagogiken vid Älvdalsskolan. Responsen visar sig främst genom individuella uttryck men uttrycks även i grupper. De former av respons som framträder är följsamhet, kolonisation och motstånd (Furlong, 1985). Responsen visar sig främst genom individuella uttryck men uttrycks även i grupper. De koloniserande strategierna som eleverna uppvisar sker genom att man deltar med viss följsamhet i de regler som finns men man utnyttjar däremot skolans rum till egna projekt. Det öppna motståndet var mycket sällsynt på Älvdalsskolan. Det förekom dock former av motstånd som bröt mot pedagogikens tydliga inramning. Ett exempel som framkommer i observationer och intervjuer är att eleverna istället för att studera individuellt stöttade varandra i läxor och prov på fritidsgården. I intervjuerna framkom å ena sidan en affektiv dimension: man brydde sig om någon och tyckte synd om denne. Å andra sidan fanns en mer reflekterad solidarisk hållning: man ville hjälpa sina vänner och man ville inte vara duktig på någon annans bekostnad.

En sorts ”fullständig anpassning” till skolans officiella kultur och värdegrund innebär att man som elev anpassar sig till retoriken, skolans officiella budskap, att framgång är möjlig om man anstränger sig. Alla sägs ha lika stor möjlighet att nå framgång, *bara man bjuder till*. Det visar sig dock att eleverna helt enkelt inte accepterar eller tar skolans formella principer som givna och något

att eftersträva. Andra värderingar, som solidaritet, kommer i vägen. Därför kan man tala om denna anpassning som en sorts motstånd; eleverna skapar tillsammans en motkraft till skolans försök att sönderdela dem genom kravet på individuella prestationer. Sammanfattningsvis kan man säga att pedagogiken och elevernas respons på densamma på många sätt är motsägelsefull. Eleverna upplever respekt från lärarna och trivs på skolan och accepterar i mångt och mycket den ritualiserade och starkt inramade pedagogiken. Men de bjuder på motstånd, både öppet och subtielt, när gemenskapen med vännerna och platsen de bor på hotas av pedagogikens form, utförande och verkningar.

Text III: The significance of place and pedagogy in an urban multicultural school in Sweden

Den tredje artikeln förflyttar fokus från klassrummet och pedagogiken för att diskutera pedagogiken i förhållande till platsen där skolan är belägen, en svensk mångkulturell förort. Det har skapats en bild av vilka Älvdalsskolans elever är och vad de är i behov av för att lyckas med sin skolgång. Resultatet visar att den negativa bilden av elever som finns exempelvis i media, reproduceras av Monroepedagogiken på skolan. Eleverna själva upplever den mångfald av olika kulturer och bakgrunder som finns på skolan som dess styrka. Det som upplevs som positivt av eleverna beskrivs däremot av skolans ledning som ett hinder och som anledningen till behovet av Monroepedagogiken på en plats som denna. Den negativa identitet som eleverna tillskrivs återspeglar platsen där deras föräldrar och syskon bor, där de växt upp och där vännerna finns. En plats som också genererar att eleverna blir en del i ett salufört framgångskoncept vilket bygger på att man skall inordna sig en starkt styrd och synlig pedagogik. Resultatet visar att utan den tillskrivna identiteten skulle det inte finnas något att "rädda" och inget att visa upp som framgång. Trots den tillskrivna identiteten visar resultatet att eleverna på Älvdalsskolan har motivation, skolambitioner och föräldrar som stöttar dem. Det är alltså inte något som inträffar när de möter den särskilda pedagogiken som

innefattar framgångsfaktorer såsom starkt ledarskap och höga förväntningar.

Text IV: Complexities and contradictions of educational inclusion: A meta- ethnographic analysis

Artikel fyra undersöker betydelsen av socioekonomiska förändringar, den ökade migrationen och förändringar i skolpolitiken i relation till likvärdigheten i svensk utbildning. Fem etnografiska projekt har involverats vilka inbegriper åtta förortsskolor belägna i fem områden utanför större städer. De data som producerades i de olika projekten analyserades först separat och gav upphov till olika texter. Dessa har sedan lästs gemensamt i ett försök att finna gemensamma teman och kategorier som därefter jämförts med resultaten från andra projekt i en form av metaanalys, som har kallats *metaetnografi* (Savin-Baden, McFarlane & Savin-Baden, 2008; Weed, 2006). Denna metaetnografiska analys visade på flera dimensioner i den utmaning som finns i att ge ungdomar en likvärdig utbildning, oavsett ursprung. Artikelns utgångspunkt är Miljonprojektet och den segregering som skapades. Denna innehåller maktdiskurser och stigmatiserar även förort som plats och underbygger en process som har kallats för ”ethnifisation” av fattigdom (Kamali, 2006). Relationen mellan plats, representation och identitet har en betydelsefull roll för skolframgång och i metananalysen framhålls utvecklingen av en gemensam lokal identitet. Den tematik som diskuteras i övriga artiklar i denna avhandling kring platsens betydelse och den gemensamma förståelsen av den kollektiva förortsidentiteten samt motståndet mot talet om platsen man bor blir synligt i även denna artikel. Men denna gång i jämförelse med andra studier.

Kapitel 7. Sammanfattande diskussion

Detta diskussionskapitel delas upp i två huvudområden utifrån avhandlingens syfte och behandlar dels hur eleverna på Älvdalsskolan ger respons på Monroepedagogiken och dels hur detta bemöts av skolans andra aktörer, framförallt lärare och rektorer. Det första huvudområdet tas upp under rubrikerna *Trygghet och trivsel* respektive *Solidaritet och motstånd*. Det andra tas upp under rubrikerna *Förväntningar, belöning och framgång, Pedagogik och prestation* och *Valfrihet och varumärke*. Den mångkulturella förorten som plats och dess relation till skolframgång, identitet och media diskuteras under *Platsens betydelse*. Därefter följer *Avslutande reflektioner*. Min avsikt är att diskussionen ska belysa olika aktörers möte med Monroepedagogiken.

Trygghet och trivsel

Intervjuer, observationer och fältanteckningar visar tydligt att eleverna vid den studerade skolan trivs och känner sig trygga där. De uppfattar att lärarna bryr sig om dem och vill att de ska lyckas med sin skolgång. Detta kan i ett perspektiv uttryckas som skolframgång, oavsett om man lyckas förbättra elevernas skolprestationer eller inte. Vems förtjänst det är att eleverna känner trygghet och trivsel i skolan går inte att entydigt utläsa från studiens resultat. Men eleverna uttrycker genomgående att deras lärare vill deras bästa, ställer upp för dem och är schyssta, något som tidigare undersökningar har visat vara viktiga förutsättningar för elevers välbefinnande (Farrell, Alborz, Howes, & Pearson, 2010). Men som på alla andra skolor finns det utsagor som visar motsatsen. Det finns elever och lärare som inte fungerar tillsammans. Utsagor som att lärarna är ”jobbiga, tjatiga och att de inte fattar hur det egentligen är” förekommer.

Dessa två perspektiv på läraren, å ena sidan som en inkännande medmänniska som förstår och vill en väl och å andra sidan som

oförstående, framträder i såväl svenska som i internationella studier. Läraren är en oerhört viktig person för elevernas trivsel och kunskapsutveckling i skolan (Hattie, 2009; Pink, 2012; Pink & Noblit, 2007; Skolverket, 2009). Älvdalsskolan utgjorde inget undantag. Eleverna talade om de lärare som ingick i studien som viktiga personer och ledare.

Den trygghet som skapades uppnåddes enligt lärarna själva genom tydliga regler och tydlig undervisning i relation till traditionella skolämnen och positioner, dvs. genom tydliga avgränsningar och regler för kommunikationen i den pedagogiska praktiken (jfr Bernstein, 1975, 2000, 2003; Bernstein, Lundgren & Dahlberg, 1983). I klassrummet visar detta sig i hur läraren med tydlighet formulerar målet med lektionen, läxan och arbetssättet. Denna tydlighet ligger i linje med en av Monroes doktriner som säger: ”När en lärare är uppriktig och bestämd i klassrummet, ger barnen omedvetet honom eller henne tillåtelse att undervisa...” (Monroe, 1998, s. 138). Samtidigt som denna trygghet skapas med tydlighet och regler skapas även beroende och disciplinering (Bernstein, 1975; Walford, 1986).

Den regulativa diskursens starka inramning vid Älvdalsskolan är därmed ett uttryck för den makt som fördelas mellan lärare och elever, som innebär att lärarna har kontroll över såväl kommunikation som ämnesinnehåll, tid och kriterier för bedömning (Bernstein, 1975, 2003). Eleverna uttrycker att de uppskattar att kunna avkoda och förstå det som förväntas av dem. Att veta vad man skall fokusera på när man börjar sina lektioner upplevs som mycket positivt (Schwartz, 2010). Den ritualiserade formen och pedagogikens tydlighet skapar ordning (Bernstein, 1975; Bernstein, Lundgren & Dahlberg, 1983), som eleverna formulerar som effektiv; ”man slösar inte så mycket tid”. Här visar sig att pedagogiken skapar motivation för att starta skolarbetet och att eleverna också i studien tar tag i sitt skolarbete vid lektionens början. Denna del av lektionen skapar också ett lugn i klassrummet.

Det finns dock tillfällen när den strikta ordningen krackelerar och eleverna av olika anledningar inte vill samarbeta. Samtalen vid dessa tillfällen går utanför skolans agenda och dess betoning av skolans avgränsning mot den omgivande förorten. På skolan formuleras

individuell bakgrund som något som – för att säkra allas lika möjlighet till skolframgång – skall ”nollställas” i undervisningen. Det händer vid enstaka tillfällen att eleverna agerar på sätt som motverkar det, genom att referera till sin egen vardag och sina egna erfarenheter i undervisningen. Lärarna knyter då inte an till detta utan markerar istället att det är viktigt att följa den uppsatta agendan där läroboken styr. Detta bidrar till att ”de fria diskussionerna” inte hinns med (Schwartz, 2010, 2012). Pedagogiken blir ett hinder för anknytning till livet utanför skolan och utrymme saknas för att fånga upp diskussioner kring elevernas vardag. Den fasta inramningen berövar elever och lärare möjligheten att mötas i ett dialogiskt och dynamiskt lärande med utgångspunkt i elevernas erfarenheter. Detta kan också innebära ett hinder för goda skolprestationer. I forskning om skolframgång betonas vikten av att utgå från elevens vardagsliv och livserfarenheter (Farrell, Alborz, Howes, & Pearson, 2010; Pink, 2012; Skolverket, 2012).

Sammanfattningsvis kan man säga att Monroepedagogiken fungerar som en modell, ett förhållningssätt och som en organisatorisk ordning vid Älvdalsskolan. Eleverna beskriver att de trivs och är trygga. Men pedagogiken ger ytterligt lite utrymme för elever och lärare att göra anknytningar till livet utanför skolan och lämnar inte särskilt stort utrymme för läraren att agera självständigt som professionell: ”modellen” styr. Det finns därmed tecken i studien som visar på att pedagogiken vid Älvdalsskolan kan lösa vissa problem men samtidigt skapar nya som kan utgöra hinder för skolframgång. Det som därefter kan ifrågasättas är vad trygghet och tystnad ”kostar” i form av rättigheten till personlig utveckling (Bernstein, 2003) och framförallt rätten till att kritiskt granska och få insyn i sina egna möjligheter som en framtida samhällsmedborgare.

Solidaritet och motstånd

En annan benämning för en regulativ pedagogisk diskurs med stark inramning, som den beskrivs vid Älvdalsskolan, är synlig pedagogik (Bernstein, 2003). I en sådan finns det tydligt uttalade former för lärarens makt över eleverna och över såväl kommunikation som ämnesinnehåll, tid och kriterier för bedömning. Den synliga

pedagogiken är en särskild form av ”maktens pedagogik” (se t.ex. Walford, 1986). Den är ”solitary, privatised and competitive” (Bernstein, 2003, s. 53) och det är också Monroepedagogikens budskap. I vissa sammanhang uttrycker eleverna sitt explicita stöd för denna pedagogik i studien: ”Man ska göra sitt bästa, man ska jobba själv, man ska visa vad man går för”. Men eleverna bryter också mot dessa regler och hjälper varandra när ingen ser. Den som behöver, den som inte är lika snabb eller inte har lika mycket hjälp hemma, får stöd av sina kamrater. Frågan är varför man gör så när det strider mot skolans pedagogik och ideologiska inriktning för ett individuellt och tävlingsinriktat lärande? Vad är det som sker när eleverna agerar på detta sätt och vad betyder det? Eleverna i studien är helt införstådda med skolans betoning på individuellt arbete och att de bedöms genom sina individuella prestationer i form av betyg. De vet också att fullständiga betyg utgör nyckeln, symbolen, till att man kan undvika det individuella programmet och få en framtid bortom förorten, enligt intervjuerna. Men de hjälper andra att få betyg i konkurrens med sig själva ändå. Varför?

Svaret på denna fråga från tidigare forskning om elever från liknande bakgrunder och platser har varit att dessa elever avvisar skolans betyg som en nyckel till framgång och lycka i livet och har gjort ett partiellt genomskådande av skolans belöningssystem och dess betydelse för framtiden (t.ex. Willis, 1977; Sernhede, 2010). Analyserna av Älvdalsskolan ger en delvis annorlunda bild. De visar att skolframgång genom bra betyg finns med som ett en viktig del när eleverna talar om sin framtid, samtidigt som de bjuder motstånd genom sina handlingar när skillnader mellan dem pekas ut i relation till läxor och prov, prestationer och betyg. Eleverna intar en solidarisk hållning till varandra när det rör inlämningsuppgifter i form av läxor och övriga underlag.

Det som sker här, vare sig det är en omedveten, affektiv eller en medveten och solidarisk handling, står i motsats till den synliga pedagogiken. Frågan är om handlingarna ändå kan ses som rationella. Svaret menar jag är definitivt ja. Men först måste man bryta med det normativa pedagogiska perspektivet där skolan ses som det enda som är viktigt för och centralt i en ung människas liv. Betyget förlorar makten över tankar och handlingar även om dess

påstådda betydelse för framtiden inte ifrågasätts. Det kan vara en kollektiv solidaritet som vi talar om här (Öhrn, 2005, 2012). Det kollektiva motståndet synliggörs i avhandlingens resultat vid flera tillfällen. Ett exempel är när eleverna stöttar varandra i relation till läxor och prov på fritidsgården, som är en mindre bevakad del av skolan (Schwartz, 2010, 2012). Ett annat exempel är när eleverna innan lektioner skriver av varandra, kopierar texter och delar med sig av eventuella borttappade underlag.

Det som sker på fritidsgården och på andra platser när eleverna hjälper varandra kan påminna om resultat från Högbergs (2009) undersökning om motstånd och anpassning i gymnasieskolans byggprogram då det som sker kan ses förmedla en bild av att eleverna vill visa vilka de är för varandra och inte enbart för skolans agenter. Eleverna vid Älvdalsskolan blir aktiva och inte passiva offer för pedagogiken (Schwartz, 2012). De tar ett tydligt avstamp i sin bakgrund som också inbegriper platsen man växt upp på och betonar vikten av att vi ”härute” måste hjälpa varandra. Man värjer sig mot den individualiserade pedagogiken och förenar sig mot den å ena sidan samtidigt som man uppskattar den på andra sätt. Denna pedagogik och de betyg man får är, som en elev uttryckte det, viktiga om de på Älvdalsskolan ska kunna komma vidare i livet. Men man är inte beredd att offra solidariteten med människor i sin omgivning för detta (Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013).

Detta går emot en viktig del i Monroepedagogiken vid Älvdalsskolan eftersom visionen där är att ”nollställa” elevernas bakgrund för att skapa utrymme för ett koncentrerat lärande. Monroe (1998) skriver i en av sina doktriner: ”Att utpeka några elever som begåvade och talangfulla lockar fram hela deras begåvning och alla deras talanger. När det handlar om undervisning är det elitism som gäller” (s. 138). Men eleverna i studien är tydliga med att utslagning på andras bekostnad och elitism är ingenting som de vill delta i (Schwartz, 2010; Schwartz & Öhrn, 2012). Identifikationen med den plats de kommer ifrån sipprar in och skapar både ett subtilt och synligt motstånd till Monroepedagogiken (Schwartz, 2012).

Förväntningar, belöning och framgång

Enligt tidigare forskning är höga förväntningar och tydlighet viktiga faktorer för framgångsrika skolprestationer (Persson & Persson, 2012; Skolverket, 2009; Thornberg & Thelin, 2011). Dessa faktorer ingår i Monroepedagogikens grundläggande doktriner och på Älvdalsskolan finns ett signalsystem där prestationer synliggörs genom olika belöningsformer. Men, belöningsystem kan vara utformade på ett sätt som bidrar till negativa konsekvenser för såväl motivation som prestation (Cooper & Jayatilaka, 2006).

Det belöningsystem som är synligt för eleverna på Älvdalsskolan innebär att man vid goda prestationer identifieras som en ”lyckad” elev och får uppmärksamhet vid skolans aulasamlingar och fotograferas. Vid dessa tillfällen synliggörs även de höga förväntningar som finns på elevernas skolprestationer och vilja (Schwartz, 2010).

Bernstein (2000) beskriver att en skolas ideologi är som en spegel som reflekterar en bild till eleverna och att denna återspeglning är projektioner av hierarkier av värden (Bernstein, 1975; Walford, 1986). Lokala ideologier i skolan i förhållande till inkludering ger ett verktyg för att klassificera den allmänna pedagogiska riktningen. Då blir frågan vad utmärkelserna reflekterar och vilka av Älvdalsskolans elever som känner igen sig i den bild som återspeglas – vilka blir synliga och varför?

I studien uttrycker sig eleverna positivt till aulasamlingarna och den ritualiserade belöningspraktiken ”för den får dig att kämpa lite och tänka positivt kring skolarbetet” säger de. Eleverna, i alla fall de flesta av dem, svarar positivt mot den tydlighet och disciplin som finns i det pedagogiska rummet. Men de är lika tydliga när det gäller utslagning på andras bekostnad och elitism. Med andra ord, de uppvisar en sammantaget ganska ambivalent respons till den förväntning som ställs och den belöning som erbjuds (se även Furlong, 1985).

Pedagogik och prestation

Forskning som studerat hur undervisning för elever med utländsk bakgrund i den svenska skolan har utvecklats visar på ett pers-

pektivskifte. Tidigare framstod språket oftast som den viktigaste framgångsfaktorn. På senare tid har språkfrågan ställts åt sidan och de ”brister” som eleverna bär på fokuserats i större utsträckning. Detta innebär ett perspektivskifte i skolpraktiken där man tidigare lyfte fram språkets betydelse men nu förläggs bristerna till eleverna och en ”svenskgheshet” i skolan och förorten (Andersson, 2008). Resultat i avhandlingsstudien bekräftar detta. Det som lyfts fram av Älvdalsskolans ledning, vid de studiebesök som arrangeras, är inte att språkfrågan ses som ett problem och inte heller det att eleverna lämnar skolan utan fullständiga betyg. De lärare som uttrycker sig kring det svenska språket som ett problem tillskriver inte hemmet denna brist utan involverar snarare skolans geografiska placering: De som har ”svenska” föräldrar flyttar sina barn till skolor med fler elever som talar bättre svenska och det påverkar de elever som är kvar på Älvdalsskolan, enligt lärarna. Fokus från det språkliga har förflyttas mer till hur undervisningen bedrivs för att kompensera dessa brister och hur den disciplinära ordningen genom ledarskap, förväntningar och tydliga rutiner kan återställa arbetet i klassrummet för ett mer ”effektivt och framgångsrikt lärande” (Granstedt, 2010; Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006).

Hur man undervisar och hur man organiserar vardagen i skolan har betydelse för elevernas skolframgång (Grosin, 2004; Skolverket, 2009). På Älvdalsskolan är det inte det fria och elevplanerade arbets sättet eller flexibilitet (Dovemark, 2004) som dominerar. Istället förs det synliga och tydliga arbetssättet fram som en väg till skolframgång. Det blir ditt eget ansvar som elev om du inte tar tillvara på det som erbjuds. Pedagogiken skapar fokus på kunskaper och inläring, lärare som ställer krav och vill det bästa för eleverna och ger extra studietid i form av läxläsning när det behövs, om eleverna vill. Men alla elever får inte tillräckliga betyg. Talet om att alla kan, bara man jobbar tillräckligt hårt, kastas då direkt tillbaka som en bumerang och det tolkas som att du som elev bär ansvaret för ett otillräckligt skolresultat. Bristen blir därmed ett individuellt problem och faktorer som språk, undervisningsform och geografisk plats lämnas utanför. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visar på det egna ansvarets betydelse och hur den strukturella nivån friskrivs (Söderström, 2006).

Älvdalsskolans arbete med att övertyga eleverna om att känna sig stolta över sin skola, att de kan lyckas i skolarbetet och tro på framtiden kan till stor del sägas ha uppfyllts enligt studien. Om skolframgång däremot mäts i form av betyg har inte pedagogiken förändrat elevernas möjligheter. Vid den studerade skolan nådde endast 50 % av eleverna (Schwartz, 2010) en måluppfyllelse som resulterade i att man kunde söka vidare till nationella gymnasieprogram. Detta kan jämföras med studien i Essunga (Persson & Persson, 2012) där man lyckats vända elevernas skolresultat så att närmare 100 % nådde behörighet för vidare studier.

Hur media och skolvärlden uttrycker sig kring skolframgång för dessa båda skolor ter sig märkligt och understryker problemet med begreppet skolframgång i relation till betygsresultat för elever i skolor i så olika miljöer. Framgång för en grupp (Älvdalsskolan) uppnås när hälften uppnår godkända betyg i alla ämnen. För andra elevgrupper (landsbygdens Essungaskola) räknas resultat som detta som ett fullständigt misslyckande. Det visar sig därför att i bedömningen av framgång spelar det en avgörande roll hur samhället, skolan och andra ser på dig, kategoriserar dig och vilka förväntningar som finns på dig som elev. Kommer du från en invandrartät förort är det bra om hälften ”klarar sig”. Kommer du från en *vitt*, svensk, landsortskommun förväntas alla göra det. Detta är av betydelse när framgång i skolan lyfts fram. I analysen blir förväntningarna på Älvdalsskolan något annat än i andra skolor i andra områden. Att lyckas i skolan behöver inte alltid betyda goda skolresultat utan, som framgår även tidigare i diskussionen, kan innebära att du som elev anpassar dig till förväntade former och strukturer (Schwartz, 2014).

Valfrihet och varumärke

Den decentralisering som skett av skolans styrning sedan kommunaliseringen 1991 och målstyrning och friskolereformen 1992 har haft stora konsekvenser för landets skolsystem och dess lärare och elever (Lindensjö & Lundgren, 2000). Elever och deras föräldrar har fått ett utökat ansvar för val av skolgång och skolor medan rektorer och skolchefer har fått ansvar för att garantera likvärdig skolgång

och möjlighet att skapa samt marknadsföra särskilda profilskolor. Älvdalsskolan verkar inom denna valfrihetens kontext.

Vid val av skola har skolans status och placering en stark påverkan på utfallet (se t.ex. Bunar & Kallstenius, 2007). Skolans marknadsföring påverkar de föräldrar och elever som inte har möjlighet att förstå hur olika skolors profileringar kan gynna eller missgynna det egna barnets skolgång. Istället kan de komma att välja skola utifrån skolans marknadsföring (Bunar, 2010b). De stora förlorarna på den så kallade skolmarknaden är skolor i de mångkulturella områdena, men inte för att lärarna är sämre och eleverna mindre begåvade (Bunar, 2005). De drabbas snarast av en slags territoriell skam vilken förknippas med bostadsområdet och dess invånare (Bunar, 2005). Denna problematik försöker man på ett flertal sätt att arbeta med i sin profilering av Älvdalsskolan genom att tydligt visa vad man har att erbjuda för att motverka ovanstående. Hemsidor och media bidrar till att saluföra skolans synliga pedagogik.

Älvdalsskolan konkurrerar precis som övriga kommunala skolor om eleverna i närområdet och med skolor som utlovar ”svenskhet” och kunskaper (Lunneblad, 2010, 2011). Detta har fått till följd att man vid den studerade skolan aktivt arbetar för att skolans identitet och varumärke skall framstå som ett räddningspaket (Ball, 2007) där man tagit makten över den rådande ordning som beskrivs i förortsskolor. Problemen som skall lösas vid skolan blir en del av en marknadsstrategi. De marknadsförs dessutom på ett särskilt sätt, som att individen i förorten bär på problem som är unika, med allt ifrån lärande och motivation till disciplin och uppförande som den ”tydliga” skolan med dess starka ledning ska bota (Schwartz, 2014)⁷.

⁷ Att jämförelser och konkurrens anses som en viktig parameter för att öka kvaliteten i skolsystemet är inget svenskt fenomen utan dessa neoliberala strömningar finns även internationellt (Ball, 2007). I Sverige synliggörs denna konkurrens genom kommunernas kvalitetsredovisningar och nationellt finns databaser där elevprestationer för varje enskild skola synliggörs. Media uppmärksammar detta runt om i landet: ”En alarmerande situation, säger Skolinspektionen om förskolor och skolor i Rosengård. Kunskapsresultaten är dåliga och utbildningsnivån uppfyller inte kraven” (Sahlin, 2011, 7 mars). Göteborgs-Posten skriver även de om sin granskning av skolan på ledarsidan ”...

Med andra ord – när pedagogiken *för* den problematiska eleven blir en del av varumärket blir även eleven objektifierad på ett särskilt, och synnerligen negativt, sätt. Inom varumärket lanseras konstruerade bilder som inte bara visar på framgångskonceptet utan också använder den misslyckade eleven som ett försäljningsargument. Detta tal visar sig för Älvdalsskolans del vid studiebesök och när skolan uppmärksammas i media (Schwartz, 2012).

Monroepedagogiken har tagit sig in i det svenska skolsystemet i en tid där man ropar efter lösningar mot den rådande krisen i skolan och där friskolereformen gett föräldrar och elever möjlighet att välja skola. Det som sker vid Älvdalsskolan är med andra ord inte unikt. På skolans marknad utlovas det numera skolframgång genom god måluppfyllelse, höga betyg och ordning, ofta i sällskap med något som kan uppfattas som lustfyllt, t.ex. inriktningar med musik, drama eller en egen laptop. Varumärkesspecialister förstärker att skolvärlden bör utveckla sin förståelse av att marknadsanpassa och stärka sitt varumärke för att ta kommandot över det, istället för att låta andra göra det (Lunneblad, 2011). På Älvdalsskolan har man tagit kommandot över sitt varumärke genom att dessutom utnyttja dess geografiska plats, förorten, och de människor som bor där. Platsen som utgörs av den mångkulturella förorten stigmatiseras därmed ytterligare. Det framställs som om de som bor där kan lyckas trots allt. Men för detta krävs att skolan kompenserar för det hemmet inte förmår att erbjuda av ”svenskhet” och kunskap (Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013; Schwartz, 2014).

Krisrapporter om skolans generella kunskaps- och ordningsproblem och medias bevakning av dessa har så stort genomslag att ovanstående blir till en sanning och ytterligare en faktor för elever och deras föräldrar i valet av skola (eller kanske i valet av att välja bort en skola). Medias makt gällande den skolpolitiska diskursen och den politiska kommunikationen är integrerade delar av alla organiserade samhällen (Strömbäck, 2009, s. 29). Älvdalsskolans val av pedagogik och organisation har som studien visat uppmärk-

granskningen... visar på en kaotisk situation med ordningsstörningar, kränkningar, lärare som inte räcker till för alla elever och lärare utan pedagogisk utbildning. Detta är förutsättningarna på många skolor och ger överlag inte någon likvärdig skola” (2012, 28 oktober).

sammats av politiker och fått ta en stor plats i mediala sammanhang genom att, som man uttryckte i en debattartikel i en av våra dagstidningar, ”Våga kräva ordning” (Stålhammar, 2010, 5 september). Att en eventuell orättvis resursfördelning och segregation existerar undviks i talet om skola och i marknadsföring som därmed ger utrymme för media att fortsätta att beskriva vilka behov ”den andra” har. Stigmatisering fortgår (Dahlstedt, 2005; Molina, 1997; Ristilammi, 1998), men nu även som en del i en marknadsstrategi⁸.

Älvdalsskolans elever är aktiva i denna process. De uttrycker att de måste försvara sig mot den rådande bilden av en förortsskola som har rykte om sig att vara en dålig skola och att de som går där är våldsamma, fattiga och annorlunda (Schwartz, 2014). Eleverna är positivt inställda till sin skola och man känner en stor samhörighet med sina klasskamrater (Schwartz, 2010, 2012). Om det fanns en önskan att välja en annan skola är inget som studien kan bekräfta. Det framträder dock tydligt att man gärna finns kvar i sitt närområde, litat på sina vänner och inte vill konfronteras med ”de andra” och det förefaller som om valet att bryta upp ligger långt bort (Schwartz, 2014).

Platsens betydelse

Platsens betydelse för identitet har understrukits av ett flertal forskare (se t.ex. Alinia, 2006; Gustafson, 2006; Hall, 2002; Hammarén & Johansson, 2009). I avhandlingens intervjuer och fältanteckningar återkommer eleverna till detta. Eleverna är tydliga på en punkt i synnerhet. De vill inte ordnas utifrån ett särskilt

⁸ Medias makt i relation till den rådande ordningen är odiskutabel i relation till Älvdalsskolan och dess elever. De som berörs av rapporteringen i första hand, eleverna, har ingen möjlighet att påverka dess riktning. Medias rapporteringar om skolan och bilder om missförhållanden i svenska förortsmiljöer möter oss nästan dagligen (Dahlstedt, 2005) och får ses som en faktor som stör möjligheten att utveckla den mångkulturella skolan i förorten och en likvärdig utbildning (Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013). Älvdalsskolan är på inget sätt fri från den påverkan som sker utifrån det omgivande samhället inkluderat media. Konkurrensen om elever och skolinspektionens rapporter har ett medialt intresse som i sin tur påverkar de skolval som görs och bidrar till en fortsatt stigmatisering av förortens unga (Bunar, 2001).

etniskt ursprung utan har en egen gemensam identitet utifrån att de befinner sig på och kommer ifrån samma plats. ”Vi här ute, vi som inte är svenskar som dom därinne” säger de och syftar på en annan plats (Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013), den centrala staden. Skolan beskrivs av eleverna som en bra skola, en lugn plats och en plats där man träffar sina vänner; vänner som man växt upp med och som förstår vem man är och hur man har det. De uttrycker ”vi är som syskon allihopa” (Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013; Beach & Sernhede, 2011). Eleverna använder begreppet skillnad för att synliggöra sin egen identitet i relation till sin omgivning (Shim, 2012). Det som framträder är att eleverna i studien genom sina avgränsningar därmed har tagit makten över den kollektiva identiteten genom en association med plats (Gustafson, 2006)⁹.

Att tillhöra en grupp, ett kollektiv och att finnas i ett sammanhang som individ är en del av en människas identitet (Johansson, 1999; Gewirtz & Cribb, 2008). I den vertikala dimensionen som utgörs av samhällets formella institutioner för social integrering och social kontroll framställs denna identitet i termer av att vara annorlunda genom språk, religion eller en annan etnisk bakgrund än svensk (Kamali, 2006). Men i denna avhandling återkommer eleverna trots detta till att de inte vill ordnas utifrån en särskild ras, språk, religion eller etnisk bakgrund. De kommer ifrån, känner tillhörighet med och befinner sig på samma plats. Liknande resultat beskriver Sernhede (2000) från sin forskning i Göteborgs förorter, där de flesta unga inte ser sig som svenskar fast de är svenska medborgare. Ungdomarna ser sig inte heller som bolivianer eller somalier utan som invandrare eller svartskalle (Sernhede, 2000, s. 73). En kollektiv identitet beskrivs till viss del med andra ord, men

⁹ Vid Älvdalsskolan används platsen, förort, som en orsak till varför man just infört Monroe pedagogik. Det tar sig uttryck sammanfattningsvis på följande sätt när skolans ledning vid flera tillfällen uttalar sig i mediala sammanhang ... i detta område är det kanske extra viktigt med denna pedagogik, eftersom många har det rörigt omkring sig *härute* och det bör inte följa med in på skolan. En bild av platsen och av de människor som bor där framträder, konstrueras (Schwartz, 2012). I relation till identitet blir också platsen det avvikande (Johansson & Hammarén, 2011).

man värnar också om det individuella. Det finns stolthet över vem man är och var man kommer ifrån. Detta framträder tydligt även i mitt material.

Eleverna fråntas i den vertikala dimensionen - utifrån mitt sätt att tolka - möjligheten att utveckla sin individuella identitet genom att de betraktas både som avvikande från normen och som en homogen grupp på en särskild plats som har särskilda behov och är i behov av hjälp. De blir påtvingade majoritetens förortsidentitet. Det är en identitet som kan betraktas som ett utanförskap, som kan leda till intolerans men som också kan upplevas som en trygghet. Att förstärka skillnader utifrån den konstruerade bilden av *den andra* (från de los Reyes & Mulinari, 2005; de los Reyes & Wingborg, 2002) och erbjuda hjälp utifrån den du är och där du bor skapar en maktrelation (Clayton, 2012; Shim, 2012; Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013).

I avhandlingens perspektiv är identitet inte en unik individuell *egenskap* utan handlar mer om vilka kollektiva tillhörigheter och identifikationer man delar med andra människor (Hall, 2002; Hammarén & Johansson, 2009). Den kollektiva identitet som eleverna själva formulerar ger en styrka i sig men kan också ses som att man anpassat sig till de orättvisor som en plats och människors bakgrund ger andra människor rätt att använda. Hammarén och Johansson (2009) skriver att "kollektivet och individen är med andra ord alltid beroende av och invälda i varandra" (s. 117), vilket kan ses som en framkomlig väg för eleverna på Älvdalsskolan för att möta den retorik och diskurs som finns kring platsen förort och dess invånare.

Eleverna i studien är medvetna om vilka de är och vilka möjligheter som erbjuds i framtiden. Talet om att det hårda arbetet kommer att ge utdelning är i många stycken en retorik då de ser att verkligheten erbjuder något annat (Schwartz, 2010, 2014). Det är inte så att pedagogiken vid Älvdalsskolan saknar betydelse men att den ensam skulle kunna kompensera för det urbana rummet är inte troligt vare sig den utgår från Monroepedagogik eller någon annan pedagogik. I betydelsen av att bli en del av samhället utan att vara bärare av en identitet som bygger på den plats du bor och går i skola på förstärker snarare Monroepedagogiken ett utanförskap genom

sin strävan efter att bibehålla bilden av en elev som skall räddas från sig själv, sin bakgrund och sin boendeort¹⁰.

Avslutande reflektioner

I den studie jag genomfört är det centralt att förstå vad föräldrar och övriga i samhället möter i media. Föreställningarna om förorten och en förortsskola i kris visar sig befästa i media och transformeras till erfarenheter som används av politiker och i vissa sammanhang tolkas av allmänheten som verklighetsbeskrivningar (jfr Runfors, 2003; Sernhede, 2002). Det återkommer också i hur personalen vid Älvdalsskolan talar om skolan och motiverar den pedagogik man valt. Eleverna vid skolan var som det visar sig väl medvetna om hur deras skola omtalades. Den mediala bevakningen av skolan har intensifierats och har blivit än mer resultatfokuserad sedan studien genomfördes.

Monroes doktriner och ledarskapsfilosofier används i skolinspektionens rapporter och vissa kommuner använder hennes utgångspunkter för att beskriva kvalitet och konkurrera om eleverna (Schwartz, 2014). Huruvida detta skänker ytterligare gott rykte till den studerade skolan har inte undersökts, men det ger legitimitet att fortsätta att förbättra och utveckla skolor med stöd av icke forskningsbaserade ideologier. Det finns i studien exempel på att lärare inte tror på att en modell kan hantera förortsskolans och elevernas problem utan frågar sig: ”hur ska vi kunna börja tillverka Chippendalestolar av dåligt trä?” (Schwartz, 2014). Andra lärare däremot beskriver sin långvariga tid på Älvdalsskolan, som en plats där man får undervisa och där eleverna är bra och ambitiösa (Schwartz, 2010).

Pedagogiken på Älvdalsskolan betonar att elever skall ta ansvar för sitt eget lärande – fokus läggs på egennytta, konkurrens och positionering snarare än på fostran till solidaritet och likvärdighet. Eleverna svarade med en dubbel respons till detta där de å ena sida

¹⁰ Skall det enkom tolkas som positivt att se detta som solidaritet, att se dem stå upp mot söndringen och tolka det som ett starkt uttryck? Eller är det ett resultat som synliggör överlevnadsstrategier i en likvärdig skola som använder den gemensamma identiteten mot dig?

uttryckte ett motstånd till den individualiserade pedagogikens betoning på egennyttan, samtidigt som de bejakade skolan och pedagogiken som värdefull när det gäller att kunna ta sig vidare i livet¹¹.

Till sist kan man konstatera att Älvdalsskolans formella resultat i relation till elevernas kunskapsprestationer i nationella prov och betygsstatistik ligger långt under det nationella genomsnittet och mitt i resultatspridningen för skolor i områden med samma nivå av ohälsotal, arbetslöshet och så kallad invandrartäthet som Älvdalen har. Skolan visar med andra ord på resultat i nivå som andra skolor från samma typ av område och ungefär på samma nivå nu som innan man införde Monroepedagogik. Den trygghet som beskrivs av eleverna vid Älvdalsskolan bör därför inte förväxlas med att skolan lyckats förmedla kunskap i formell mening. Eleverna ger uttryck för trivsel och trygghet, men den valda pedagogiken har inte lett till att deras prestationer har ökat. Inte heller har den lyckats motverka elevernas upplevda exkludering att de tillhör ”de andra” - *vi här ute och dom där inne i stan*.

¹¹ Elevernas respons på sin skolvardag och den individualiserade undervisningen visade i likhet med tidigare forskning en respons som inte ligger i linje med den nuvarande politiska diskursen. En diskurs som uttrycker att det är dags att erövra kunskapsskolan med ett individperspektiv i fokus och att konkurrens om betyg och att prestationer för att lyckas i skolan (Beach & Dovemark, 2009; Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013; Schwartz, 2010).

Summary

The present dissertation has been conducted within a Swedish Research Council funded project called *the School and the Surrounding World*¹². It is about how a particular educational model has been appropriated in an era of reform in a multicultural suburban school in response to a crisis of performance, as a means to make the school more successful. A successful school is described by school researcher Lennart Grosin (2003) as a school “where pupil performance significantly exceeds the results in schools in general, with the same conditions, particularly with respect to pupils’ socio-economic background” (p. 140). The educational model comprises a specific pedagogy with an operational structure based on concepts of strong leadership and high expectations as derived from Lorraine Monroe’s pedagogical doctrines (Monroe, 1998). The responses to the chosen pedagogy, chiefly from the pupils but also from the staff and the media, have been studied and analysed through an ethnographic investigation conducted during one academic year (2007/2008). Participant observation and interviews have been used extensively.

Background, aims and main purpose

Swedish multicultural suburbs are constantly confronted by the problem that a lower proportion of pupils in their schools complete school successfully, with a full set of grades, compared to pupils in other areas (Bunar, 2001, 2008; National Agency for Education, 2012). However, it is not only the knowledge gaps in terms of school performance that are of concern. The increase in segregation in suburban schools is also important (Molina, 1997; Andersson, 2008). This is also seen in other parts of Western Europe, where large suburban districts are separated from the rest of society

¹² Swedish Research Council 2005-3440

(Wacquant, 2008; Bunar, 2010a). The media attention given to the suburban reach and the territorial stigma often attached to it have been seen to be highly significant (Ericsson, Molina & Ristilammi, 2001; Sernhede, 2010).

The general media debate has focussed on three things. The first is a school in crisis with declining school performances. The second is the need for schools and teachers to take command of what is considered to be an increasingly troubled and violent pupil group. The third is how competition and hard work are presented as able to improve the situation. In addition there is also often a fourth point that is made, particularly from right and centre political quarters, about the value of a market approach to education. The presence of the four points means that the school studied in this thesis does not lead its own life on its own terms. It is also affected by the media as well as by political developments of a school market and the restructuring of the Swedish school system.

Together these four points have influenced the thesis in important ways, firstly in terms of the site that was chosen and then also in terms of the aims of the work. The research site is a multicultural school in a suburb on the outskirts of a major city that has chosen a specific pedagogical approach as a means to deal with the problems of performance outlined above. The aim is to describe how pupils, teachers and others describe the chosen pedagogy, the school and its environment and to analyse how pupils respond to the pedagogy in a context characterised by the presence of the four points. The specific pedagogical approach adopted by the school is based on the pedagogical doctrines of Lorraine Monroe.

Theory

The education sociological theories and concepts of Basil Bernstein have played an important part in this thesis. These theories and concepts concern how different forms of power and control are reflected in how the school and its teaching are organised. They have provided an important baseline of analysis for the thesis, which belongs to a tradition where the school is seen as one of society's most important instruments for social integration and social control

SUMMARY

(Bernstein, 1975, 2003). Bernstein's concepts of *pedagogic identity*, *pedagogic discourse* and *modality* are important concepts in this respect. In this thesis, they are used in relation to the concepts of *visible and invisible pedagogy*. As modality is composed of two parts, designated as *classification* and *framing*, according to Bernstein, these two concepts have also played an important part in the organisation of data production and analysis in this thesis. They are used to explain how positions of power are manifested, operate and are transferred in education. Visible and invisible pedagogy refer to the tangibility and origins of pedagogical power and control. Classification and framing are concerned with content relations and transfer within and across contexts: i.e. mediation. They form the most important starting point in Bernstein's theories and in my analysis of classroom practice (Bernstein, 2003, 2000).

The concept of framing has been particularly significant. Framing refers to the regulation of social interaction in institutional pedagogical practices and concerns in particular where the locus of control of pedagogical communication can be found. Together with classification, it is of fundamental importance in the constitution of a pedagogical discourse. The pedagogical discourse designates, according to Bernstein (2000), the main ideas concerning how the subject matter is to be organised and transferred in social communication and is described by the degree of classification and framing (i.e. discourse modality) of the contents of the transferred subject matter.

In his more recent texts on power and discourse Bernstein often references works by the French historian and philosopher of ideas, Michel Foucault (Bernstein, 2000). Therefore even some of Foucault's work and concepts have been considered and appropriated in the thesis, most significantly the concepts of power and discipline. Foucault (1980) discusses, among other things, how power is exerted on the individual and thereby can be seen as something mutable and exercised rather than as a property owned by the individual her- or himself (Foucault, 1994). Power is seen as something that provides a direction for our actions. Foucault's concept of *discipline* is related to this. As applied in this thesis, discipline is seen to act implicitly within the frames of pedagogy at

the studied school. This is visible in the structure in which the school day is formed and is underpinned by political statements in the media.

Another important concept within this thesis is the concept of identity: both pedagogical identity in relation to the identity positions created by the dominant pedagogic discourse and social identity are considered. In this thesis, social identity is not seen as a unique individual characteristic but as an aspect of collective belonging, brought about by the identifications a person shares with other people (Hammarén & Johansson, 2009). Identity can be explained here as being formed in interaction with surrounding conceptions of a person and his/her individual actions and characteristics (Sjögren, 2001). These definitions often affect young people of foreign origin in particular ways, as these young people oscillate between different worlds and different cultural identities (Ahmadi, 2001).

Monroe Pedagogy

The founder of the Monroe educational philosophy, Dr. Lorraine Monroe, is a former school principal who today runs a leadership institute in the United States that tries to support schools aiming to make all pupils well educated¹³. She first became famous in 1991 as the principal who succeeded in making a school in Harlem, a territorially stigmatised area in New York, into one of the best performing schools in the area. When doing this, the school used a teaching philosophy based on strong leadership, clear pedagogical authority positions, identities and structures, high expectations and love, which collectively became the main acclaimed characteristics of Monroe pedagogy (Monroe, 1998).

Monroe pedagogy was introduced at the studied school, Riverdale School, through an educational trust, which in this study is called Service Partner. Service Partner markets Monroe pedagogy in Sweden as a kind of “improvement concept” that seeks to “correct” pedagogical errors, poor self-discipline, lack of parental respon-

¹³ See <http://www.lorrainemonroe.org/about.html>

SUMMARY

sibility and unclear leadership responsibility (Berhanu, 2003). It can be described as a form of saviour discourse in the sense of Ball (2007). A saviour discourse is a discourse that “promises to save schools, leaders ... teachers and students from failure, from the terrors of uncertainty, from the confusions of policy and from themselves - their weaknesses” (Ball 2007, p. 146). This is also the way that I have described the pedagogy in the articles of this thesis.

As a pedagogical discourse, with Bernstein’s concepts, Monroe pedagogy has a modality that is characterised by strong classification and framing. This means that the rules of the instructional (teaching) and the regulative discourse are explicit to the participants in educational practice. Another way to describe this is through the concept of visible pedagogy (Bernstein, 2000, 2003).

The pedagogical discourse of Riverdale School is a strongly classified and framed visible pedagogy. This has been seen as creating stability, anticipation and assurance for pupils in connection with the content of their schooling and the expectations placed on them. However, this strong classification and framing are criticised in the thesis. The ability to critically examine one’s own potential as a future citizen and the right to be yourself can be discussed in this respect. Strong classification and framing also construct a visible pedagogy that makes it possible for pupils and parents to compare school performances to other schools and among peers (Bernstein, Lundgren & Dahlberg, 1983). In summary, if the framing is strong, pupils have no or little control over the selection, organisation or timing of instruction, and if it is weak there is room for individual pupil choice, influence and control over the structure and organisation of content and learning (Bernstein, 2003). Whilst this creates certain assurances for pupils when dealing with their education, it also effectively prevents them from valorising their own class cultural capital and values as educational capital in educational interchanges with the school (Beach & Dovemark, 2011).

Previous Research

Different kinds of research are relevant to the thesis. One of them concerns migration patterns and how these seem to have affected understandings of best practice in education and education outcomes. An example is research on how immigration has affected the education sector and is met by that sector. This research shows partially similar results in Europe (Bunar, 2010b; Clayton, 2012; Ricucci, 2012), the United States (Futch & Jaffe-Walter, 2012; Pink, 2012) and Australia (Gannon, 2009). These results include highlights about the importance of parents and school expectations in terms of whether there are high expectations on all pupils or whether pedagogy is considered to be of a compensatory nature. They include also pointers about the value of taking advantage of pupils' unique experiences and knowledge and giving teachers the opportunity for specific training in understanding and meeting the particular demands of education in regions of high immigration. Clear structures and cooperation are also shown as important, but what in this research is generally considered most important is to develop an understanding of the importance of geographic location for school success. Marketisation and segregation have also been shown to have important implications.

A large number of international researchers (e.g. Ball, 2003, 2006, Hansson, 2000; Hill, 2009; Pink, 2012) have written about the consequences of marketisation and the ability to select schools. Most of them, as have Swedish researchers (see e.g. Bunar, 2001; Dahlstedt, 2007), show that choice systems are mainly used by the middle and upper classes, and that they can be demonstrated to add to an already existing problem of segregation, since economically disadvantaged groups tend to remain in the "poor" schools in "poor" areas in the public sector. The issue of so-called white flight is quite often focussed on. The National Agency for Education (2012) inspectorate results indicate this and show that a marked deterioration has occurred regarding equivalence and results in the period following the expansion of school choice in various regions. The report shows that socio-economic background and being foreign-born affects school results more than other factors.

Another important issue identified in previous studies is that there is a collective orientation among suburban youth, which is contrary to the emphasis on individualisation in today's schools. What is suggested is that young people from marginalised neighbourhoods explicitly express their belief in and commitment to the collective. This conclusion is consistent with Öhrn (2005, 2012), where working-class pupils are found to act collectively when they try to influence their schools and local areas (see also Dovemark, 2011; Rosvall, 2012). However, the pupils in these studies also show that they are not averse to school in ways such as those conjured up in, by and through shallow media coverage (cf. Brune, 2003; Dahlstedt, 2005; Ericsson, Molina & Ristilampi, 2001). On the contrary, as in the present investigation, these pupils are described as equally committed to their education and equally motivated to study as other pupils are.

Research on pupil responses to schooling is of course the research tradition that is perhaps most closely relevant to the present investigation. In previous research on pupil response and how pupils relate to their schooling, some studies have described different forms of adaptation and resistance to school expectations (Ball, 1981; Furlong, 1985; Russell, 2011). Bartholdsson (2007), Johansson (2009), Högberg (2009) and Söderström (2006) point at how both resistance and adaptation to school life take shape in relation to power, discipline and assessment. The present thesis set out to contribute further insights along these lines.

Method

The method chosen for the research behind this thesis was ethnography. Ethnography is a relatively multifaceted research approach (Larsson, 2006; Walford, 2008). However, some starting points and assumptions characterise most ethnography (Beach, 2010). Most central is that ethnography aims to develop elaborate theoretical and practical descriptions of people's cultural life (Delamont, 2008; Walford, 2008). Field notes and interview data are the two most common data types.

The present ethnography was conducted at a specific school located in a particular suburban region on the outskirts of a large city in a neighbourhood that could be considered as a low status area suffering from multi-dimensional poverty and territorial stigmatisation (Borelius, 2010). About 60% of the residents were born overseas. They came from more than 50 different national backgrounds with over 40 different languages being spoken. However, in conversations or interviews the pupils did not identify themselves by their national or ethnic background. They referred to themselves as “suburban youth”. The fieldwork at the school lasted 18 months.

In addition to reading relevant school documents (school website, teacher manuals, educational materials) and media texts (newspaper articles about the school, specifically, and other articles about school in general), field notes and interviews constituted the main data corpus. The field-notes were generated from 200 hours of participant observation in the classroom with two school classes (in all, some 30 pupils). However, I also participated in sessions outside the classroom with pupils from these two classes as well as from other classes. There were 10 such occasions. They lasted between 2 and 4 hours each and were conducted primarily in order to see if Monroe pedagogy was conducted in a similar manner across the school.

During the fieldwork, a number of follow-up interviews and conversations with pupils and staff were also carried out. The formal interviews involved 24 pupils, four teachers, one youth worker and two principals. The interviews were recorded. Most of them were individual but some were conducted in pairs in line with pupil preferences. The pupils who did not want to be interviewed or were not continuously present at the school were not asked to participate.

The selection of classes was made by a contact teacher through one of the principals at the school. It was based on negotiations between the project leader and school representatives prior to my involvement in the project. For reasons of time and method, I chose to focus the study primarily only on these classes. The pupils in my study were between 13 and 15 years old. The Swedish Research

Council ethical principles for the humanities and social sciences (2002) were followed.

A Summary of the Study's Four Articles

The thesis comprises four research articles and a so-called *kappa*. Article one, “Bracketing” backgrounds for an effective school (Att “nollställda bakgrunder” för en effektiv skola, Schwartz, 2010), describes the selected Monroe pedagogy and analyses its effect on the pupils’ school day and school results. A central issue is that according to the application of Monroe pedagogy, pupils are meant to leave their background outside the school gates.

The results of this investigation show that pupils feel comfortable in their school, that they like their teachers and that they believe that the Riverdale School offers them everything they need in order to gain a valuable education. Pupils think it feels good to know how to work in the classroom with the clarity offered by Monroe pedagogy. But their school grades have not improved and school has not been able to become functionally positive for them. The chosen pedagogy can be one of the reasons for this. Having to “bracket one’s background” has consequences and leaves little room for the development of critical thinking.

Article two, *Pupils’ responses to a saviour pedagogy: An ethnographic study* (Schwartz, 2012), elaborates on the feedback that pupils at the studied school provided on the education they received at their school. This analysis shows both visible and more subtle signs of resistance. A sort of “full alignment” to the school’s official culture and values becomes visible as the pupils adapt to the rhetoric that says that success is possible as long as you make an effort. This is the school’s official message. But this full alignment is contravened by the pupils in several other respects.

Everyone is said to have equal opportunities to achieve success, according to the official pedagogical mantra of the school, provided that you make the effort. However, the formal principles of the school are not simply adopted by the pupils. Other values, such as solidarity, complicate the picture even further. Therefore, one might talk about a kind of adaptation within a kind of implicit frame of

resistance. The pupils work together and subtly create a counterforce to the school's attempts to split them by requiring individual performance.

The third article, *The significance of place and pedagogy in an urban multicultural school in Sweden*. (Schwartz, forthcoming 2014), analyses how the location of the school in a 'multicultural suburb' becomes part of an official school discourse that positions pupils as learners with a particular identity that is most characterised by specific deficiencies. Strong leadership and a visible pedagogy with high expectations are described as needed in order for them to be saved from their situation, themselves and a very difficult and uncertain future. Also, although the pupils do not openly oppose the discourse through overt acts of rebellion the discourse nevertheless appears to be in stark contrast to the pupils' own lived values and their statements about the place they live in, their friends and their future. The results here also show that despite their assigned identity as failing pupils from difficult backgrounds and deficient situations, the pupils at the Riverdale School possess motivation, high school aspirations and parents who support them. In a sense the pedagogic discourse thus rather takes the pupils hostage and uses them and their background as a kind of marketing device or strategy.

The fourth article, *Complexities and contradictions of educational inclusion: A meta-ethnographic analysis* (Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, in press 2013) is based on a number of studies, including the three described above. These studies have been collectively analysed meta-ethnographically. The common base is framed by an interest in youth subculture, teaching and school performances and outcomes. The cultural geography of place and identity is described as of great importance for educational identities and performances, not the least in relation to the stigmatisation of the suburban reach and its resident population.

Summarising the Results of the Four Articles

The results are divided into two main areas. The first part is based on how pupils at Riverdale School challenge and respond to Monroe pedagogy and how this is treated by the school's other

actors. The second part discusses outside responses to the pedagogy.

Comfort, Resistance and Solidarity

Pupils and teachers are very positive about Riverdale School and its structure and pedagogical organisation and agenda, but the results also show that the framing rules prevent pupils and teachers from meeting in a dialogical and dynamic learning based on the pupils' experience. An element emphasised as central in research on school success is to start from the pupils' daily lives and experiences (cf. Pink, 2012; National Agency for Education, 2012). Some of the special features of Monroe pedagogy leave no room for this or for the teacher to act independently as a professional. Instead the "model" exerts control. Thus, there is evidence in the study that indicates that education at Riverdale School can solve some problems (school satisfaction and high standards of behaviour are discussed in this thesis) but at the same time it will create new ones, which preclude formal success at school by the pupils. It is therefore questionable whether the security offered by the use of Monroe pedagogy "costs too much" in terms of the right to personal development – in particular the right to critically examine and gain insight into one's own potential as future citizen.

Also shown in the results is that although in general the pupils seem to acquiesce to the demands placed on them, they also offer subtle forms of resistance to the pedagogy they are confronted with. This surfaces in particular in relation to marked homework assignments and graded tests.

In this resistance grades and assessment were demonstrated to have lost their power over the thoughts and actions of the pupils. Instead of selfishly protecting their individual grades the pupils showed collective solidarity in relation to assignments and homework (Öhrn, 2005, 2012). This was most visible when pupils supported each other with homework and tests at the youth centre, which is a less monitored part of the school (Schwartz, 2012). Pupils shared and copied from each other's texts and stronger pupils helped those who often fared less well in their school activities. This

is in direct opposition to Monroe pedagogy as an individuating pedagogic discourse.

A further result, somewhat linked to the above, is that the security described by pupils at Riverdale School should not be confused with the school managing to convey trust from them. The pupils still express, both individually and as a group that they belong to what we could call “the others”. They talk about this in terms of place: such as “we out here” and the others “from outside or downtown”.

Place, Performance and Media

There is a sense of in-authenticity about the pedagogy and its promises. Websites and media help to market the school’s visual pedagogy as a solution to a set of specific (sub-)urban educational problems (Lunneblad, 2010). However, in this sense, the problems to be solved at the studied school have also become part of a market strategy. The individual in the suburb is described as a person with specific, unique problems. These range from learning and motivation difficulties to problems with discipline and behaviour that the pedagogy can help to cure (Schwartz, 2014), and through their ventilation in the media these things then become part of the branding of Riverdale School. Within that brand, constructed images are launched, which not only demonstrate the success of the Riverdale-Monroe concept, they also use the failing pupil as a selling point. In this way Riverdale School has taken command of a situation by launching a brand that exploits a geographical location, the suburb, and the people who live there, as a market strategy.

This doesn’t mean that Monroe pedagogy and those who use it are intending to exploit and gain from the plight of the pupils who come under its regime. As yet Riverdale School is not being run on a for-profit basis and so far the investigation data suggest that the teachers and head-teachers at Riverdale genuinely want the best for the pupils there, and that they actually go out of their way to help them as much as possible. The problem is in this sense more structural than agentic. What is suggested is that whilst people at Riverdale School make an effort to help pupils improve their

SUMMARY

educational performances and work hard to convince them to feel proud of their school and believe that they can succeed there, when school success is measured in terms of grades and academic performance, the pedagogy has not changed the pupils' opportunities.

According to data from the final year of the fieldwork only 50% of Riverdale's pupils were able to apply for a place on a national upper-secondary school programme. The saviour pedagogy had therefore not helped them in this material sense and its discourse in this way shows itself to be a false and seductive one that effectively trades off of a negative pupil identity that it also, effectively, actually helps to create. In material senses Monroe pedagogy, as used at Riverdale School and as "traded" by Service Partner does nothing to help pupils to either understand or change their actual circumstances and collective possibilities. In discursive terms it presents them as failures from the outset who can be saved by Monroe pedagogy if they are able to individually raise themselves by their bootstraps and shine above their friends and neighbours.

These final points can be summed up in the following way. Riverdale School sells a success concept based on orderliness, motivation, responsibility and hard work. The teachers at the school identify and believe in the concept and behind closed classroom doors and in public ceremonies they follow the model closely (Schwartz, 2010, 2012). However, despite their best efforts pupil performances are not significantly better at the school than at other schools in similar kinds of neighbourhood and pupils remain unable to benefit from their education. At the same time though this need not be because of the pedagogy at Riverdale School is irrelevant. It is more the case that it alone cannot compensate for the effects of the urban space. Finally, Monroe pedagogy actually indirectly strengthens exclusion by its aim to maintain the image of a pupil who shall be saved from her/himself, her/his background and her/his place of residence. It is in this sense also highly socially and culturally ideologically and materially reproductive.

Referenser

- Alinia, M. (2006). Invandraren, ”förorten” och maktens rumsliga förankring. I Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, *Den segregerade integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder*, SOU 2006:73 (ss. 63–90). Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Ahmadi, N. (Red.) (2001). *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber.
- Andersson, R. (2008). Skapandet av svenskglea bostadsområden. I L. Magnusson Turner (Red.), *Den delade staden* (ss. 119–160). Umeå: Boréa.
- Andersson, Å. (2003). *Inte samma lika: Identifikationer hos tonårsflickor i en multi-etnisk stadsdel*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare States. *The Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285–300.
- Arnot, M. (1995). Bernstein’s theory of educational codes and feminist theories of education: A personal view. I A. R. Sadnovik (Red.), *Knowledge and pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Arnstberg, K. (2000). *Miljonprogrammet*. Stockholm: Carlsson.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case study of secondary schooling*. New York: Cambridge University Press.
- Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J Ball*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.

- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Beach, D. (1997). *Symbolic control and power relay: Learning in higher professional education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (2010). Identifying Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography & Education*, 5(1), 1–19.
- Beach, D. (2011). On structure and agency in ethnographies of education. *European Educational Research Journal*, 10(4), 471–482.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: Tufnell Press.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2009). Making right choices: An ethnographic investigation of creativity and performativity in Swedish schools. *Oxford Review of Education*, 35(6), 689–704.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2011) Twelve years of upper-secondary education in Sweden: The beginnings of a neo-liberal policy hegemony. *Educational Review*, 63(3), 313–327.
- Beach, D., Dovemark, M., Schwartz, A., & Öhrn, E. (2013, under tryckning). Complexities and contradictions of educational inclusion: A meta-ethnographic analysis. *Nordic Studies in Education*.
- Beach, D., & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalisation in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257–274.
- Berhanu, G. (2003). *The Monroe doctrine (model) in the Swedish context: Evaluation of the “Quadriceps school programme”*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Education Studies*, 1(1), 23–41.

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control, Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. (2. uppl.) London: Routledge.
- Bernstein, B., Lundgren, U. P., & Dahlberg, G. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber förlag.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bland, D. (2012). Transforming habitus: Changing self, changing school. I W. T. Pink (Red.), *Reforming schools for marginalized youth: Rethinking both theory and practice*. New York: Hampton Press.
- Borelius, U. (2010). Två förorter. *Utbildning & demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 19(1), 11–24.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Brune, Y. (2003). Den dagliga dosen: Diskriminering i Nyheterna och Bladet. I L. Camäuer & S. A. Nohrstedt (Red.), *Mediernas vi och dom: Mediernas betydelse för den strukturella diskrimineringen: rapport*, SOU 2006:21. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten: Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Växjö: Växjö Universitet.
- Bunar, N. (2004). Skolor i utsatta bostadsområden: Mellan invandrarskapets sociala dimensioner och ryktets anatomi. I Integrationspolitiska maktutredningen, *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, SOU 2004:33 (ss. 55–81). Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

- Bunar, N. (2005). Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. *Utbildning & demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 14(3), 75–96.
- Bunar, N. (2006). *Valfrihet och anti-segregerande åtgärder: När skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet*. Stockholm: Sociologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bunar, N. (2010a). Choosing for quality or inequality: Current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1). 1–18.
- Bunar, N. (2010b). The geographies of education and relationships in a multicultural city: Enrolling in a high-poverty, low-achieving school and choosing to stay there. *Acta Sociologica*, 53(2), 141–159.
- Bunar, N., & Kallstenius, J. (2007). *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.
- Burgess, R. G. (1984). *In the field: An introduction to field research*. London: Allen & Unwin.
- Bäckman, M. (2009). *Miljonsvinnar: Omstridda platser och identiteter*. Halmstad: Makadam.
- Clayton, J. (2012). Living the multicultural city: Acceptance, belonging and young identities in the city of Leicester, England. *Ethnic & Racial Studies*, 35(9), 1673–1693.
- Clifford, J. (1990). Notes on (field) notes. I R. Sanjek (Red.), *Fieldnotes: The makings of anthropology*. Ithaca: University of Cornell Press.
- Coleman, J. S., United States., & National Center for Education Statistics (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

- Cooper, R. B., & Jayatilaka, B. (2006). Group creativity: The effects of extrinsic, intrinsic and obligation motivations. *Journal of Education for Teaching*, 18(2), 153–172.
- Dahlstedt, M. (2004). Den massmediala förortsdjungeln: Representationer av svenska förortsmiljöer. *NORDICON-information*, 26(4), 15–29.
- Dahlstedt, M. (2005). *Reserverad demokrati: Representation i ett mångetnisk Sverige*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.
- Dahlstedt, M. (2009). *Aktiveringens politik: Demokrati och medborgarskap i ett nytt millennium*. Malmö: Liber.
- Dahlstedt, M., & Hertzberg, F. (2011). *Skola i samverkan: Miljonprogrammet och visionen om den öppna skolan*. Falkenberg: Gleerups.
- Dahlstedt, M., Hertzberg, F., Urban, S., & Ålund, A. (Red.) (2007). *Utbildning, arbete, medborgarskap*. Umeå: Boréa.
- de los Reyes, P., & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- de los Reyes, P., & Wingborg, M. (2002). *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige: en kunskapsöversikt*. Norrköping: Integrationsverket.
- Delamont, S. (2008). For lust of knowing: Observation in educational ethnography. I G. Walford (Red.), *How to do ethnography* (ss. 39–56). London: Tufnell Press.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, M. (2011). Can this be called democracy? I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper-secondary schools* (ss. 112–138). London: Tufnell Press.
- Dovemark, M. (2012). How private 'everyday racism' and public 'racism denial' contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography & Education*, 7(3), 16–30.

- Ericsson, U., Molina, I., & Ristilampi, P. (2002). *Miljonprogram och media: Föreställningar om människor och förorter*. Stockholm: Riksantikvarieämbetet.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435–448.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1994a). Two lectures. I M. Kelly (Red.), *Critique and power: Recasting the Foucault/Habermas debate* (ss. 17-66). Cambridge, MA: MIT Press.
- Foucault, M. (1994b). Critical theory/Intellectual history. I M. Kelly (Red.), *Critique and power: Recasting the Foucault/Habermas debate* (ss. 109-138). Cambridge, MA: MIT Press.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. (4., översedda uppl.) Lund: Arkiv.
- Forsberg, U. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurs i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurs 0-6*. Diss. Umeå: Umeå Universitet.
- Furlong, V. J. (1985). *The deviant pupil: Sociological perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Futsche, V. A., & Jaffe-Walter, R. (2012). Everybody has an accent here: Cultivating small schools that work for immigrant youth in New York City. I W. T. Pink (Red.), *Schools for marginalized youth: An international perspective*. New York: Hampton Press.
- Gannon, S. (2009). Rewriting "the Road to Nowhere": Place pedagogies in Western Sydney. *Urban Education*, 44, 608–624.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2008). Taking identity seriously: Dilemmas for education policy and practice. *European Educational Research Journal*, 7(1), 39–49.

- Graninger, G., & Knuthammar, C. (Red.) (2009). *Samhällsbyggande och integration: Frågor om assimilation, mångfald och boende*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Granstedt, L. (2010). *Synsätt, teman och strategier: Några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Griffin, C. (2011). The trouble with class: Researching youth, class and culture beyond the 'Birmingham School'. *Journal of Youth Studies* 14(3), 245–259.
- Grosin, L. (2001). *Alla föräldrar kan: Hemmets läroplan - vad föräldrar kan göra för att deras barn skall klara sig bra i skolan*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Grosin, L. (2002). Rektorer i framgångsrika skolor och deras betydelse för lärarkulturen. *Nordisk Pedagogik*, 22, 158–175.
- Grosin, L. (2003). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel: Barns identitetsarbete och sociala geografier*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gustavsson, Bengt (red.). (2004) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Studentlitteratur. Lund.
- Göteborgs-Posten (2012, 28 oktober). Ledare: Göteborgs skolor får underkänt. *Göteborgs-Posten*. Hämtad 2013, 13 juni från <http://www.gp.se/nyheter/ledare/1.1110814-ledare-goteborgs-skolor-far-underkant>

- Haglund, C. (2005). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden: A study of institutional order and sociocultural change*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Hall, S. (2002). Who needs "identity"? I P. du Gay, J. Evans & P. Redman (Red.), *Identity: A reader*. London: Sage.
- Hammarén, N., & Johansson T. (2009). *Identitet*. Malmö: Liber.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. (3. uppl.) Milton Park: Routledge.
- Hansson, M. (2000). *Hur länge ska vi vandra för att känna oss som andra?!? En studie av iranska elever i den mångkulturella skolan*. IPD-rapport nr 2000:03. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna sambället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hill, D. K. (2009). A historical analysis of desegregation and racism in a racially polarized region: Implications for the historical construct, a diversity problem, and transforming teacher education. *Urban Education*, 44(1), 106–139.
- Holme, M., & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällgren, C., Granstedt, L., & Weiner, G. (2006). *Överallt och ingenstans: Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus nr 32).
- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeselevers liv och identitetskapande i relation till kärnämnen*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Höög, J., & Johansson, O. (Red.) (2009). *Struktur, kultur, ledarskap: Förutsättningar för framgångsrika skolor?* Lund: Studentlitteratur.
- Jeffrey, R. A., & Troman, G. A. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–549.

REFERENSER

- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, T., & Hammarén, N. (2011). The art of choosing the right tram: Schooling, segregation and youth culture. *Acta Sociologica*, 54(1), 45–59.
- Johansson, T. (1999). *Socialpsykologi: Moderna teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Jönsson, A. (2010). *Vi var Rosengårds problemelever: Hur gick det sen?* Lund: Studentlitteratur.
- Kamali, M. (2006). Den segregerade integrationen. I Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, *Den segregerade integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder: Rapport*, SOU 2006:73. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kvale, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2. uppl.) Los Angeles: Sage Publications.
- Lahdenperä, P. (2001). Interkulturell forskning om lärande och lärarroll. I G. Bredänge, C. Hedin, K. Holm & M. Tesfahuney (Red.), *Symposium 1999: Utbildning i det mångkulturella sambället – mångkulturell utbildning: en problematik för individ, skola och sambälle*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Larsson, S. (2006). Ethnography in action: How ethnography was established in Swedish research. *Ethnography & Education*, 1(2), 177–195.
- Lather, P. A. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/ in the postmodern*. New York: Routledge.

- Liedman, S.-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Bonniers.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lorentz, H. (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973–2006*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Lundahl, L. (2002). From centralisation to decentralisation: Governance of education in Sweden. *European Educational Research Journal*, 1(4), 625–636.
- Lundahl, L. (2005). A matter of self-governance and control: The reconstruction of Swedish education policy: 1980–2003. *European Education*, 37(1), 10–25.
- Lunneblad, J. (2010). Skolidentitet och managementkultur som mytologisk diskurs. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 19(1), 45–62.
- Lunneblad, J. (2011). Identitet, kvalitet och realitet i en förortsskola. I O. Sernhede (Red.), *Förorten, skolan och ungdomskulturen: Reproduktion av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.
- Mills, C. W. (1997). *Den sociologiska visionen*. Lund: Arkiv.
- Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering: Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Molina, I. (2006). Mångkulturella förorter eller belägrade rum? I Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, *Den segregerade integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder: Rapport*, SOU 2006:73 (ss. 219–250). Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Monroe, L. (1998). *Våga leda i skolan! En personlig berättelse om ledarskap som förändrar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mulinari, D., & Räthzel, N. (2007). Politicizing biographies: The forming of transnational subjectivities as insiders outside. *Feminist Review*, 86, 89–112.

REFERENSER

- Månsson, N., & Säfström, C. A. (2010). Tema: Ordningens pris. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 19(3), 5–10.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpuffyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pink, W. T. (Red.) (2012). *Reforming schools for marginalized youth: Rethinking both theory and practice*. New York: Hampton Press.
- Pink, W. T., & Noblit, G. (Red.) (2007). *International handbook of urban education*. Dordrecht: Springer.
- Reay, D., & Mirza, H. S. (2005). Doing parental involvement differently: Black women's participation as educators and mothers in black supplementary schooling. I G. Crozier & D. Reay (Red.), *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership* (ss. 137–154). Stoke-on-Trent, UK: Trentham books.
- Rambla, X., & Veger, A. (2009). Pedagogising poverty alleviation: A discourse analysis of educational and social policies in Argentina and Chile. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 463–477.
- Ricucci, R. (2012). Youth migration in Italy: A new working class? *Power & Education* 4(2), 230–243.
- Ristilampi, P.-M. (1998). ”Den svarta poesin”. I Y. Brune (Red.), *Mörk magi i vita medier: Svensk nyhetsjournalistik om invandrare, flyktingar och rasism*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosvall, P.-Å. (2012). ”... det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...”: en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Roth, H. I. (1998). *Den mångkulturella parken*. Stockholm: Skolverket/Liber.

- Rubie-Davies, C. M. (2009). Teacher expectations and labeling. I L. J. Saha & A. G. Dworkin (Red.), *International handbook of research on teachers and teaching* (ss. 695–707). Norwell, MA: Springer.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Russell, L. (2011). *Understanding pupil resistance: Integrating gender, ethnicity and class*. Essex: E & E Publishing.
- Sahlin, J. (2011, 7 mars). Stora brister i Rosengårds skolor. *Skånska Dagbladet*. Hämtad 2013, 13 juni från <http://www.skanskan.se/article/20110307/MALMO/703079829/-/stora-brister-i-rosengards-skolor>
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och själsortering: Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Sanjek, R. (1990). On ethnographic validity. I R. Sanjek (Red.), *Fieldnotes: The makings of anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- Savin-Baden, M., McFarlane, L., & Savin-Baden, J. (2008). Learning spaces, agency and notions of improvement: What influences thinking and practices about teaching of and learning in higher education? An interpretive meta-ethnography. *London Review of Education*, 6(3), 11–27.
- Schwartz, A. (2010). Att ”nollställa bakgrunder” för en effektiv skola. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 19(1), 45–62.
- Schwartz, A. (2012). Pupil responses to a saviour pedagogy: An ethnographic study. *European Educational Research Journal*, 11(4), 601–608.
- Schwartz, A. (2014, under tryckning). The significance of place and pedagogy in an urban multicultural school in Sweden. *Education Inquiry*.

- Schwartz, A., & Öhrn, E. (2012). Fellowship and solidarity? Secondary pupils' responses to strong classification and framing in education. I W. T. Pink (Red.) *Schools for marginalized youth: An international perspective*. New York: Hampton Press.
- Sernhede, O. (2000). Vad är etnicitet? Försök till dekonstruktion av ett begrepp med hög akademisk och politisk hipfaktor. Frihet, jämlikhet, utanförskap - om minoriteter i den svenska skolan. *Kritisk Utbildningstidskrift*, 97/98(1-2), 58–73.
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my nation: Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Sernhede, O. (2010). Förord: Studiens utgångspunkter. I O. Sernhede (Red.), *Förorten, skolan och ungdomskulturen: Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, O., Gustafsson, J., Lunneblad, J., Möller, Å., Schwartz, A., Johansson, T., & Borelius, U. (2010). *Omvärlden och skolan: Ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt om ungdomars lärande och mötet mellan den lokala kulturen och skolan i mångkulturella förorter*. Vetenskapsrådets rapportserie 15:2010. Stockholm.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shim, J. M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: It is not just about lack of knowledge about others. *Intercultural Education*, 23(3), 209–220.
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sjögren, A. (2001). Introduktion. I A. Bigenstans & A. Sjögren (Red.), *Lyssna: Interkulturella perspektiv på multi-etniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Sveriges kommuner och landsting (2009). *Har höga förväntningar*. Hämtad 2013 juni 9 från http://www.skil.se/vi_arbetar_med/skola_och_forskola/framgangsrika_skolkommuner/har_hoga_forvantningar

- Skolinspektionen (2013). *Inspektion*. Hämtad 2013-06-09 från <http://www.skolinspektionen.se>.
- Skolverket (2003). *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Elever med utländsk bakgrund: En sammanfattande bild*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svenska skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svenska grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Stockholm: Skolverket.
- Statistiska Centralbyrån (2013). *Statistiska centralbyråns föreskrifter om uppgifter till statistik om kommunernas och landstingens årliga bokslut, Räkenskapsammandraget*. 2013:2.
- Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ: Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömbäck, J. (2009). *Makt, media och samhälle. En bok om politisk kommunikation*. SNS Förlag.
- Stålhammar, B. (2010, 5 september). ”Våga kräva ordning”. Debattören och pedagogikprofessorn om skolpolitiken: I dagens skola kallas lågstadielärare för ”djälva kärringar”. *Aftonbladet*. Hämtad 2013, 16 juni, från <http://www.aftonbladet.se/debatt/article12463622.ab>
- Söderström, Å. (2006). *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid: Om elevansvar i det högmoderna samhället*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.

- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Tedros, A. (2008). *Utanför storstaden: Konkurrerande framställningar av förorten i svensk storstadspolitik*. Göteborgs universitet, förvaltningshögskolan.
- Tesfahuney, M. (1998). *Imag(in)ing the other(s): Migration, racism and the discursive construction of migrants*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3), 65–85.
- Thomas, J. (1993). Musings on critical ethnography, meanings, and symbolic violence. I R. P. Clair (Red.), *Expressions of ethnography* (ss. 45–54). Albany, NY: SUNY Press.
- Thornberg, R., & Thelin, K. (2011). *Med ansiktet vänt mot Europa: Perspektiv på skolutveckling*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Tomlin, C., & Olusola, M. (2012). Factors and condition that affect the achievement levels of high attaining black students: A case study of two urban secondary schools in the United Kingdom. I W. T. Pink (Red.), *Schools for marginalized youth: An international perspective*. New York: Hampton Press.
- Torstenson-Ed, T. (2003). *Barns livsvärld*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, M. (2003). *Unga vuxna: Kulturmönster och livschanser: en empirisk översikt*. Växjö: Centrum för kulturforskning, Växjö universitet.
- Trondman, M., & Bunar, N. (2001). *Varken ung eller vuxen: Sambället idag är ju helt rubbat*. Stockholm: Atlas.
- Törnqvist, A. (2001). *Till förortens försvar: Utveckling och organisation i tre stadsdelar 1970–1995*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- van der Burgt, D. (2008). How children place themselves and others in local space. *Geografiska Annaler, series B: Human Geography*, 90(3), 257–269.

- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wacquant, L. J. D. (2007). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *Thesis Eleven*, 91, 66–77.
- Wacquant, L. J. D. (2008). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity Press.
- Walford, G. (1986). Ruling class classification and framing. *British Educational Research Journal*, 12(2), 183–195.
- Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. I G. Walford (Red.), *How to do ethnography* (ss. 1–15). London: Tufnell Press.
- Walford, G. (2011). The Oxford Ethnography Conference: A Place in History? *Ethnography & Education*, 6(2), 133–145.
- Walford, G., & Massey, A. (1998). Children learning, ethnographers learning. I G. Walford (Red.), *Studies in educational ethnography. Vol. 1, Children learning in context* (ss. 1–18). Stamford, CT.: JAI.
- Weed, J. (2006). Interpretive qualitative synthesis in the sport & exercise sciences: The meta-interpretation approach. *European Journal of Sport Science*, 6(2), 127–139.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Nafferton: Saxon House.
- Willis, P. (2000). *The ethnographic imagination*. Malden, MA: Polity Press.
- Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5–16.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. London: Routledge.
- Ålund, A. (1997). *Multikultiungdom: Kön, etnicitet, identitet*. Studentlitteratur: Lund.

REFERENSER

- Öhrn, E. (2005). *Att göra skillnad: En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. Göteborg: Inst. för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs Universitet.
- Öhrn, E. (2011). Class and ethnicity at work: Segregation and conflict in a Swedish secondary school. *Education Inquiry*, 2(2), 345–355.
- Öhrn, E. (2012). Urban education and segregation: The responses from young people, *European Educational Research Journal*, 11(1), 45–57.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via fribet: Elevers planering av sitt eget arbete*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Österlind, E. (Red.) (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetsätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Östh, J., Andersson, E., & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50(2), 407–425.

Bilaga 1

Intervjuguide (elever)

Inledningssamtal om vad som skall hända och varför jag spelar in. Fråga om jag får spela in.

Namn och i vilket land de är födda i. Ev. föräldrarnas hemland och bakgrund.

1. Kan du berätta om din skola. Vad tycker du är bra/dåligt med just din skola?
2. Är det något särskilt som du vill att andra ska veta om din skola?
3. Hur tycker du att det fungerar för dig när det gäller läxor och prov?
4. Ni har en fritidsgård och ett IT-café. Vad gör ni där?
5. Vad händer om man inte klarar skolarbetet? Kan man få hjälp? Hur?
6. Kan du berätta lite om hur en lektion går till på din skola.
7. Kan du berätta om aulasamlingarna på skolan? Varför finns de tror du?
8. Är det olika villkor för flickor och pojkar på skolan?
9. Hur tänker du om framtiden? Vad skulle du vilja jobba med i framtiden?
10. Något annat som du vill berätta som är viktigt för dig just nu när du tänker på skola, familj, vänner och framtid?

Intervjuguide (lärare och övrig personal)

1. Hur länge har du arbetat här? Vad undervisar du i för ämnen?
2. Kan du berätta om Älvdalsskolan?
3. Platsen som skolan ligger på, vad kan du berätta om den?
4. Det som berättas om skolan i media är att den är framgångsrik och vad anser du om det?
5. Hur ser du på modellen, Monroepedagogik, som används på skolan?
6. Kan du berätta lite om hur du ser på startuppgiften, läxor och prov?
7. Vilka arbetssätt tycker du fungerar bäst för dina elever?
8. Finns det något utöver mina frågor som du vill framföra om skolan, ditt arbete som lärare och framtiden?

Bilaga 2

Projektinformation

Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik
Anneli Schwartz
Telefon på arbetet
Mobiltelefon
E-post

Till vårdnadshavare, föräldrar och elever i åk 8

Jag heter Anneli Schwartz och jag är doktorand i ett projekt, "Omvärlden och skolan", därför kommer jag att vara på Älvdalsskolan och särskilt i ditt barns klassrum. Tillsammans med detta brev finns information om projektet. Information om projektet kommer även att ges på föräldramöten.

Jag kommer inte att arbeta som lärare på skolan utan som doktorand för att kunna utbilda mig till forskare. I mitt arbete kommer jag att följa eleverna på skolan under deras lektioner och raster. I mitt arbete kommer jag att skriva ned det jag ser och även spela in intervjuer med eleverna. Det material som produceras kommer att publiceras som en bok, en skrift avhandling. Alla namn på eleverna kommer att tas bort i allt material som skrivs och skolans namn kommer att vara anonymt.

Om ni som vårdnadshavare/förälder inte önskar att ert barn skall delta i detta projekt eller att jag inte får lov att spela in eller anteckna något om ert barn ber jag er att skriva under denna information.

Om du har frågor är du välkommen att ringa eller maila mig eller tala med personalen på skolan.

Tack för hjälpen!
Vänligen Anneli Schwartz

Elevens namn och klass:

_____ klass _____

Jag vill **inte** att eleven är med i projektet och intervjuas eller observeras _____

OmVärlden och Skolan:

Ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt 2006-2008 med stöd av Vetenskapsrådet

Informationsblad till personal vid berörda skolor och fritidsgårdar.

Runt om i Västeuropa pågår en utveckling som segregerar och avskiljer de stora städernas "invandrartäta" bostadsområden från det övriga samhället. Dessa områden är inbegripna i vad som brukar beskrivas som en "territoriell stigmatiserings process". De mönster av arbetslöshet, segregation och marginalisering som är framträdande här har också en inverkan på ungas gemenskaper såväl som på skolans verksamhet. Den parlamentariskt tillsatta Storstadskommittén har levererat ett flertal rapporter om villkoren i dessa "utsatta" områden.

Skolan har otvivelaktigt en viktig roll i integrationsarbetet. Debatt och forskning pekar mot att skolan brottas med flera svårigheter. Vilken pedagogik, vilket förhållningssätt, vilken omvärldsförståelse ger eleverna i dessa områden de 'bästa' förutsättningarna att träda in i arbete och vuxenliv. Det finns också elever som inte uppfattar skolan som den självklara vägen in i samhället. Många unga utvecklar mot denna bakgrund egna subkulturer och gemenskaper där behovet av tillhörighet, trygghet, mening och identitet kan tillfredsställas. Gemenskaper som uttrycker en annan omvärldsförståelse än den skolan tillhandahåller.

Vårt forskningsprojekt avser att undersöka hur dessa villkor ser ut i två olika stadsdelar. Utgångspunkt för projektet är den lokala skolan. Intentionen är att utveckla förståelse för hur relationen mellan de ungas behov och skolans lärande artikuleras och iscensätts. Studien har därigenom två fokus: Ett är riktat mot *hur skolan som institution möter den verklighet av social och etnisk segregation som den tvingas verka i*. De utvalda skolor som utgör projektets fallstudier, representerar olika strategier i detta avseende. Studiens andra fokus är orienterat mot att *undersöka lärande och kunskapsproduktion i de ungas egna, utanför skolan konstituerade gemenskaper*. I den mån det finns fritidsgårdar, bostadsföretag eller andra institutioner som på ett eller annat sätt sysslar med ungdomsarbete och lärande i de av oss utvalda områdena är dessa verksamheter också av intresse för vår undersökning.

Delar av projektet kommer att genomföras med start hösten 2006. Vi kommer att med observationer och intervjuer följa undervisningen och lärararbetet, såväl som elevsamarbetet i och utanför klassrummet. Syftet med studien är *inte* att testa, värdera eller bedöma hur undervisningen fungerar eller vad barnen kan och inte kan, utan att samla information för att analysera hur lärandets villkor ser ut i och utanför klassrummet.

Etiska regler

Vårt arbete omfattas av de etiska regler som gäller för all samhällsvetenskaplig forskning. Det innebär att vi följer fyra övergripande krav:

- 1) kravet på information till de deltagande,
- 2) kravet på samtycke av de deltagande,
- 3) kravet på konfidentialitet
- 4) kravet på att uppgifterna enbart används i forskningsändamål.

I praktiken innebär dessa krav bland annat att allt deltagandet i undersökningen är frivilligt och att all personal och alla unga som är berörda av undersökningen har rätt att när som helst under arbetets gång ändra sig och avbryta sin medverkan. Alla bandupptagningar kräver medgivande. Individuella intervjuer med unga under 15 år kräver medgivande från förälder. De ljudband som produceras inom undersökningen kommer alltid att förvaras i ett stöld- och brandsäkert skåp så att ingen obehörig kommer i kontakt med materialet. Allt material kommer också att avidentifieras så att namn på deltagande kommun, skola, klass, barn och personal inte framgår i några rapporter och sammanställningar. I vår kommande forskningsrapport kommer områdena att presenteras under fingerade namn.

Medverkande i projektet är: Ulf Borelius, sociolog; Jan Gustafsson, pedagog; Thomas Johansson, socialpsykolog; Johannes Lunneblad, pedagog; Ove Sernhede, kulturstudier, Åsa Möller, CUL- doktorand; Anneli Schwartz, CUL- doktorand; Elisabet Öhrn, pedagog.

För ytterligare information v.g. kontakta projektledare Ove Sernhede, tfn. ... eller e-post Ove.Sernhede@kultur.gu.se.