



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

En mångkulturell skola? – mellan retorik och vardag

Hanna Alwall

LAU350 Människan i världen

Handledare: Kaj Johansson

Examinator: Klas Grinell

Rapportnummer: HT06105002

Abstract

Examinationsnivå: Examensarbete, 10 poäng, inom lärarprogrammet, 140 poäng

Titel: En mångkulturell skola? – mellan retorik och vardag

Författare: Alwall, Hanna

Termin och år: HT 2006

Institution: Institutionen för idéhistoria och vetenskapsteori

Handledare: Kaj Johansson

Rapportnummer:

Nyckelord: Mångfald, integration, förort, mångkulturell skola, grundskola

Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur skolvardagen ser ut i en skola som har medvetna visioner om integration och mångfald. Jag tror att pedagogernas förhållningssätt till mångfald, integration och till de elever och föräldrar som står för denna mångfald är viktig för elevernas syn på sig själva. Jag vill därför belysa hur pedagoger talar om integration, mångfald och om elever och föräldrar, både vad gäller övergripande mål och visioner och i mer vardagligt tal. Jag vill även undersöka hur eleverna uppfattar mångfalden i skolans vardag.

Frågeställningar

- Vilken syn på integration har pedagogerna?
- Vilken syn på mångfald har pedagogerna?
- Råder det samstämmighet mellan den övergripande retoriken om mångfald och integration och hur man i vardagligt samspråk talar om barnen och deras föräldrar?
- Råder det samstämmighet mellan pedagogernas uppfattning om hur de, ur ett mångfaldsperspektiv bedriver undervisningen i klassrummet och elevernas uppfattning om verkligheten i skolan?

Metod och material

Uppsatsen bygger på tidigare forskning och litteratur inom ämnet samt på en fallstudie, i form av kvalitativa intervjuer med personal och elever liksom deltagande observation på en skola.

Slutsatser och betydelse för läraryrket

Skolans personal uttrycker hur mångfalden står för något genomgående positivt. Mot detta står uttalanden om socialt svåra elevgrupper och problematiska relationer till ”invandrarföräldrar”. Mellan hur denna del av mångfalden omtalas, den som handlar om de människor som faktiskt utgör ”den mångkulturella skolan”, och hur mångfalden i retoriken ses som ett honnörsord, råder knappast någon samstämmighet. Inte heller råder samstämmighet mellan pedagogernas uppfattning om hur mångfalden tas tillvara och elevernas berättelser om skolvardagen.

En förbättring av förutsättningarna för eleverna med utländsk bakgrund kräver en genomgående förändring av skolsystemet. Den största förändringen kan vi som pedagoger dock åstadkomma här och nu. Det är vi som kan ändra perspektiv, öppna upp för alla våra elever och låta visionerna bli verklighet.

Innehåll

1 Inledning och problemformulering	4
2 Syfte och frågeställningar	5
3 Teori och tidigare forskning	5
3.1 Skolan som bild av samhället	5
3.2 Invandring och kategorin invandrare	6
3.3 Integration och strukturell diskriminering	7
3.4 En osynliggjord och stigmatiserande mångkulturalism	9
3.5 Föräldrar möter den mångkulturella skolan	11
4 Metod	12
4.1 Urval	12
4.2 Datainsamlingsmetod och procedur	13
4.3 Tillförlitlighet och giltighet	14
4.4 Etiska överväganden	15
5 Resultat	16
5.1 Engagerad personal – i ett tungt område	16
5.1.1 ”Professionell” och ”engagerad” personal	16
5.1.2 ”Tunga grupper” och ”barnuppfostran”	16
5.1.3 Analys	18
5.2 Mångfalden	19
5.2.1 Skolans arbete för integration och mångfald	19
5.2.2 Mångfalden som något positivt	21
5.2.3 Eleverna om mångfalden	21
5.2.4 Personalen om integration	22
5.2.4 Analys	22
5.3 Området, skolan och dess rykte	24
5.3.1 Personalen om området och skolan	24
5.3.2 Eleverna om området och skolan	25
5.3.3 Analys	26
5.4 Föräldrasamverkan	26
5.4.1 Föräldrakontakt med förhinder	26
5.4.2 Analys	28
6 Diskussion	30
6.1 Slutsatser	30
6.2 Med blicken mot framtiden	30
7 Referenser	32
Bilaga 1	34
Bilaga 2	35
Bilaga 3	36

1 Inledning och problemformulering

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) är ett av de viktigaste styrmedel som pedagoger i den svenska grundskolan har att förhålla sig till. Här behandlas bland annat frågor om etnisk och kulturell mångfald, främst på två punkter: dels slås det fast att skolan har ansvar att hos eleverna utveckla ett internationellt perspektiv, både vad gäller internationella kontakter och solidaritet och förståelse för den kulturella mångfalden inom Sveriges gränser. Eleven ska utveckla en "förståelse för andra kulturer" (Lpo 94, s 10). Dels får det inte förekomma diskriminering på grund av till exempel etnisk eller religiös tillhörighet. Skolan måste även motverka att till exempel elevens kulturella bakgrund bidrar till "begränsningar i elevens studie- och yrkesval" (Lpo 94, s 15). Den svenska grundskolan ska vara "en skola för alla" (Skolverket, 2000)

Som lärarstudent har jag under min verksamhetsförlagda utbildning mött elever och pedagoger inom vad som ofta benämns "den mångkulturella skolan". Tidigt väcktes hos mig ett stort intresse och engagemang för dessa elever och deras förutsättningar. En erfarenhet jag har från "den mångkulturella skolan" är att denna mångkulturalism sällan kommer till uttryck i undervisningen eller i skolvardagen. När jag har samtalat med pedagoger om mångfald och mångkulturalism har alla sagt att mångfalden är något man tar vara på. Många har sedan exemplifierat med att barnen har fått dela med sig av sina erfarenheter och kulturer bland annat i religions- och geografiundervisningen. Men även om man i skolan faktiskt har plockat upp mångkulturella element inom exempelvis religionsundervisningen har jag tyckt mig se att dessa element hela tiden har varit något särskilt, som små färgklickar i den starkt monokulturella skolnormen. Trots ett stort antal elever med olika kulturella bakgrunder har jag anat en undervisning och kursplaner som lika mycket utgår ifrån den svenska medelklasskulturens perspektiv som när jag själv gick i skolan i ett medelklassområde på åttio- och nittiotalen. Samtidigt som man talar om en mångkulturell och föränderlig värld skönjer jag att det fortfarande är samma kunskap och samma kultur som ses som det "rätta" och det "viktiga" att lära ut och lära in.

Jag blev inför arbetet med mitt examensarbete intresserad av att undersöka en skola som aktivt arbetar med frågor omkring mångfald och integration. När jag sökte efter skolor med pågående eller nyligen avslutade projekt omkring mångfald fann jag det nationella nätverket *Idéskola för mångfald* på Myndighetens för skolutveckling hemsida (<http://ideskola.skolutveckling.se/>), ett nätverk i vilket skolor och förskolor kan fungera som inspiration för varandra i arbetet omkring kulturell, etnisk och språklig mångfald. I detta nätverk ingår bland annat den aktuella skolan, en F-5-skola¹ i ett så kallat "invandrartätt"² område i en "mellansvensk" stad. Deras mångfaldsarbete rör inte enbart elever med olika kulturell och språklig bakgrund, utan handlar även om att bättra integrera elever med funktionshinder i verksamheten. Jag har emellertid valt att fokusera på arbetet med integration av kulturell, etnisk och språklig mångfald³.

Skolan är en av samhällets viktigaste institutioner, då den både speglar samhället samtidigt som samhällsstrukturer används, omsätts, återskapas och omskapas på skolorna. Dessutom är skolan en av de samhällsarenor där integration ska äga rum. Där förmedlas kunskaper, normer, värden och beteendemönster (Runfors, 2004). Även de klyftor och ojämlikheter som

¹ Skola för skolåren förskoleklass till och med skolår 5.

² 28,4% av områdets invånare har utländsk bakgrund.

³ Alla referenser omkring skolan och området kan på begäran erhållas av författaren.

finns i samhället på grund av skillnader i exempelvis klass, kön och etnicitet speglas och reproduceras i skolan (Bunar, 2001) Bland annat presterar elever med utländsk bakgrund⁴ betygmässigt sämre i skolan än elever med svensk bakgrund. Meritvärdet för elever med utländsk bakgrund i förhållande till elever med svensk bakgrund varierar från i genomsnitt 78,7 % för elever som invandrat efter ordinarie grundskolestart och 93,9 % för elever som är födda i Sverige med utrikes födda föräldrar (<http://www.skolverket.se/content/1/c4/75/59/PM%20grundskola%20061206.pdf>). Den skola som ska vara ”för alla” upplevs av många elever med utländsk bakgrund i själva verket som ”en skola för andra” (Parszyk, 1999).

Jag besökte den aktuella skolan med en önskan om att undersöka om och hur skolans uttalade mål och visioner omkring mångfald och integration tog sig uttryck i skolvardagen, och framför allt i pedagogernas förhållningssätt. Skolan ligger i ett bostadsområde med ett, vad pedagogerna beskriver som dåligt rykte, som de menar beror på att där finns ”så många invandrare och socialfall”. I spänningsfältet mellan synen på området och skolan och den övergripande retoriken omkring värdet i etnisk mångfald befinner sig pedagogerna i sin skolvardag. Hur påverkar detta pedagogerna och deras förhållningssätt? Hur påverkar det eleverna?

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur skolvardagen ser ut i en skola som har medvetna visioner om integration och mångfald. Jag tror att pedagogernas förhållningssätt till mångfald, integration och till de elever och föräldrar som står för denna mångfald är viktig för elevernas syn på sig själva. Jag vill därför belysa hur pedagoger talar om integration, mångfald och om elever och föräldrar, både vad gäller övergripande mål och visioner och i mer vardagligt tal. Jag vill även undersöka hur eleverna uppfattar mångfalden i skolans vardag.

- Vilken syn på integration har pedagogerna?
- Vilken syn på mångfald har pedagogerna?
- Råder det samstämmighet mellan den övergripande retoriken om mångfald och integration och hur man i vardagligt samspråk talar om barnen och deras föräldrar?
- Råder det samstämmighet mellan pedagogernas uppfattning om hur de, ur ett mångfaldsperspektiv bedriver undervisningen i klassrummet och elevernas uppfattning om verkligheten i skolan?

3 Teori och tidigare forskning

3.1 Skolan som bild av samhället

Att skolan på många sätt speglar samhället är forskarna överens om (jfr Bunar, 2001; Runfors, 2003). Skolan är även en av samhällets viktigaste institutioner, som inte bara speglar samhället utan även reproducerar det. Etnologen Ann Runfors (2003) anser att grundskolan är en institution som har mycket att säga om vår tid, då beteendemönster, normer och värden överförs i skolan. Här blir frågor omkring hur samhället bör se ut, vad som är önskvärt och icke önskvärt och vad som är normalt och avvikande aktuella. Sociologen Nihad Bunar (2001) påpekar att skolan står för samhällets fortlevnad, genom att här sker inte bara

⁴ Med utländsk bakgrund menas att eleven är utrikes född eller är född i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands

kunskapsöverföring utan även socialisation och fostran för medborgarskap. Här finns rum för politiska visioner och reformer för att ge alla elever lika villkor, men skolan är dessutom en plats för maktkamp mellan olika grupper och intressen.

Bunar (2001) menar vidare att även de klyftor som finns i samhället, utifrån exempelvis klass-, köns- och etnicitetsgränser speglas och reproduceras i skolan. Även om barn från olika grupper möts i samma skola kommer de att prestera olika, på grund av varierande stöd hemifrån och olika bemötande i skolan i form av förväntningar och uppmuntrande. Eftersom de flesta elever går i den skola som ligger närmast hemmet speglar den lokala skolan på många sätt även närmiljön. Det gör att skolan i ett område som uppfattas segregerat och utsatt ofta kommer att kategoriseras på samma sätt.

Att skolan är en viktig institution går knappast att förneka. Den skola jag besökte är en "mångkulturell" skola i ett "mångkulturellt" område. Elevsammansättningen speglar skolans närområde demografiskt, men skolan som institution speglar även samhället ur ett större perspektiv. Här möter eleverna en lärarkår som på många sätt representerar majoritetssamhället, och därför kan även pedagogernas värden och normer ses som speglar för värden och normer i det samhälle eleverna möter. Jag tror därför att det är av avgörande betydelse vilken syn på eleverna med utländsk bakgrund som pedagogerna förmedlar, det vill säga om den är *integrerande* eller *diskriminerande*.

3.2 Invandring och kategorin invandrare

Befolkningen i Sverige utgörs till 88 % av infödda svenskar. Övriga, till antalet cirka en miljon, kommer ursprungligen från något annat land. Norden bidrar med den största invandringen, där finländare är den största gruppen. Från de krigsdrabbade länderna på Balkanhalvön kommer drygt 125 000. Andra stora europeiska befolkningsgrupper är polacker, briter och tyskar. Från Afrika kommer somalier och etiopier, även dessa från krigsdrabbade områden. Hälften av invandrarna från Sydamerika, cirka 25 000, kommer från Chile. De asiatiska invandrarna utgörs till största andelen av iranier, irakier, libaneser, syrier och turkar. Bland dessa ingår en stor grupp kurder (Statistiska centralbyrån, 2005). Invandrare har kommit till Sverige av olika orsaker, och vid olika tidpunkter. Många har kommit som flyktingar med allt vad det innebär av erfarenhet av våld och förföljelse i hemlandet. Även anhöriginvandrare och de som kommit av ekonomiska skäl har ofta erfarenhet av arbetslöshet, dåliga arbetsmiljöer och låg levnadsstandard (SoS-rapport, 2000).

Att vara definierad som invandrare innebär i sig ett problem. Genom att en människa beskrivs med begreppet invandrare innebär det att hon – kanske omedvetet – placeras in i en homogen grupp. Hon betraktas som exempelvis iransk invandrare i stället för den individ hon är. Invandrargruppen blir då lätt att definiera i förhållande till "svenskar". Ofta tillskrivs etniska grupper beteenden som grundas på föreställningar om en speciell kultur och/eller religion. Etniciteten blir ett bekvämt fokus för problem som i andra grupper skulle beskrivas i socioekonomiska termer. Därmed finns en risk att samhällliga problem projiceras som etniska och kulturrelaterade (O'Dell, 2002).

Att dela in sin omgivning i sociala kategorier är ett sätt att hantera och ordna den sociala omgivningen. Det gör att vi kan hantera, organisera och sortera avvikelser. Kategoriseringsprinciper speglar vårt samhälle, men kategorierna formar även vårt sätt att tänka och betrakta världen, vilket ger en reproducerande effekt. Social kategorisering hjälper oss att definiera likhet och olikhet, liksom normalitet och avvikelse. Det gör att kategorisering medför

upprättandet av gränser. När sociala kategorier framställs som motsatspar, som *invandrare* och *svensk*, är de dessutom ofta kopplade till värden, vilket gör att det uppstår en hierarkisk ordning. Det ovanliga står inte bara i motsats till det vanliga, utan det rymmer också motsatsparet *eftersträvat* och *icke eftersträvat* (Runfors, 2003). Runfors (2003, 2004) beskriver hur de lärare hon mött under sitt fältarbete på grundskolor i olika Stockholmsförorter kategoriserar eleverna i "invandrabarn" och "svenska barn". Kategorin "invandrabarn" visade sig stå för alla de barn som *inte* kategoriserades som svenska. I stället för att koncentrera sig på allt det som skilde eleverna åt kom de att kategoriseras utifrån vad som förenade den, nämligen en icke-svenskhet och en avsaknad av erfarenheter och kompetenser som definierades som svenska.

Invandrare i Sverige är liksom deras barn en heterogen grupp. De kommer från skilda delar av världen med olika kulturella och sociala bakgrunder, med skilda erfarenheter och av olika orsaker. När de och deras barn kategoriseras som "invandrare" och "invandrabarn" homogeniseras de emellertid och definieras utifrån vad de upplevs *inte* vara, nämligen svenska. När kategorier, såsom som "svenskt" och "icke-svenskt" enligt ovan även innehåller en hierarkisk ordning och de underliggande värdena *eftersträvat* och *icke eftersträvat* är frågan hur detta sätt att kategorisera eleverna och deras föräldrar påverkar eleverna och formar deras sätt att se på sig själva och sina föräldrar.

3.3 Integration och strukturell diskriminering

Genusforskaren Paulina de los Reyes (2005) menar att *integration* är ett komplext begrepp. Hon anser att det hör samman med strukturell diskriminering⁵, genom att integration bygger på en tanke om en överordnad, "svensk" majoritet som står i motsats till en underordnad minoritet som förväntas bli en del av majoriteten. Genom detta synsätt blir denna underordnade "andra" som ska integreras inte mycket annorlunda än den "andra" som stigmatiseras och diskrimineras.

Reyes menar att det problematiska är att man ser på "svenskhet" som något essentiellt och fast avgränsat, något som skiljer sig från ett problematiskt, annorlunda "icke-svenskt", och att dessa avgränsade grupper med lite ansträngning kan integreras. Hon menar vidare att eftersom diskriminering och integration vilar på samma grundsyn är diskriminering omöjlig att reglera bort utan att synen på "svenskheden" som det goda och det "ickesvenska" som underordnat denna försvinner. Reyes påpekar att diskriminering inte alltid innebär intentionsstyrda handlingar, utan att institutionella praktiker kan vara minst lika effektiva, och dessutom problematiska då denna diskriminering är mindre synlig (Reyes, 2005).

Detta är något Runfors (2003, 2004) påvisar i sin avhandling. Runfors (2004) menar att åtskillnaden mellan de som kallas invandrare och de som kallas svenskar har förstärkts och befästs, trots mängden av uttalanden om vikten av integration mellan dessa kategorier. Hon påpekar vidare att underordning och diskriminering i den offentliga debatten ofta kopplas ihop med avsiktligt uppsåt. Även hon menar emellertid att diskriminering och underordning kan vara oavsiktlig, och till följd av allmänt omfattande ambitioner att inkludera. Det handlar alltså om strukturell diskriminering.

⁵ "Med strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet avses [...] regler, normer, rutiner, vedertagna förhållningssätt och beteenden i institutioner och andra samhällsstrukturer som utgör hinder för etniska eller religiösa minoriteter att uppnå lika rättigheter och möjligheter som majoriteten av befolkningen har. Sådan diskriminering kan vara synlig eller dold och den kan ske avsiktligt eller oavsiktligt." SOU 2005:56, s. 71

Runfors (2003) beskriver hur pedagoger i skolor i mångkulturella områden ofta hade ett stort engagemang för eleverna. De hade ett starkt rättvisepatos och ambitioner att integrera och hjälpa de elever som de kallade ”invandrabarn”. Engagemanget framstod inte enbart som en yrkesuppgift utan också ofta som ett kall. Lärarna var ”sociala eldsjälar” som arbetade ”för barnens skull” (Runfors, 2004, s 44) Även på en av de skolor Bunar (2001) besökt omtalas pedagogernas starka engagemang. Som en pedagog uttrycker det: ”Det här är inget jobb, det är ett sätt att leva... De behöver oss så gränslöst mycket.” Pedagogerna ser på sig själva som ”surrogatföräldrar” (Bunar, 2001, s 124) Trots de engagerade pedagogerna fann Runfors att skolan präglades av kontraproduktion. Tvärt emot lärarnas ambitioner kom eleverna att åtskiljas och underordnas, vilket resulterade i oavsiktlig diskriminering och marginalisering (Runfors, 2004).

Runfors (2004) beskriver hur en övergripande vision på skolorna var att integrera ”invandrabarnen”, och beskriver en integration som skulle ske genom *utjämning* och *blandning*. Blandning står här för att skapa mötesplatser för människor av olika kategorier. Utjämning står för att reducera avstånd och skillnader mellan människor. Vilka skillnader det är som ska utjämnas, såsom exempelvis klasskillnader och olikheter i socioekonomisk bakgrund, har varierat över tid. Runfors beskriver hur ”invandrabarnen” på de skolor hon besökt skulle ”utjämnas” i förhållande till de ”svenska barnen”. Detta skulle ske genom att olika kunskaper, erfarenheter och förmågor skulle läggas i elevernas ”ryggsäckar”. Ambitionen var att utrusta ”invandrabarnen” med ”svenska” erfarenheter och kunskaper, för att de bättre skulle klara sig i skolan och i framtiden. Pedagogerna ”kämpade för att ge ’invandrabarnen’ ’samma möjligheter’ som ’svenska barn’ att ’klara sig’ i ’samhället’” (Runfors, 2004, s 32).

Runfors beskriver vidare hur lärarnas arbete blev till ett ”gigantiskt kompensationsprojekt” (Runfors, 2004, s 42). Runfors skildrar hur lärarna ofta påpekade att ”invandrabarnen” alla presterade bra givet sina förutsättningar. Hon menar emellertid att eleverna genom att de i första hand uppmärksammades för vad de *inte* var ständigt kom till korta. Hon anser att ”viljan att göra ’invandrabarnen’ jämlika och integrerade via utjämning i förhållande till ’det svenska’ paradoxalt nog gjorde att de kom att framstå som defekta” (Runfors, 2004, s 42). Att statuskillnaden mellan ”invandrabarnen” och ”de svenska barnen” dessutom kommunicerades till barnen var något de flesta lärarna inte förstod. I skolan blev barnen definierade som någon som inte passade in. Integration visade sig inte handla om en ömsesidighet, utan om att helt uppgå i det föreställda ”svenska”. Runfors menar dessutom att även svenskheten har genomgått en homogenisering – med den urbana medelklassen som mall (Runfors, 2004).

Skolforskaren Ing-Marie Parszyk (1999) påpekar vikten av att integrationsprocesser är ömsesidiga. Det ska inte vara en fråga om och för invandrare. Varken segregation eller påtvingad assimilation är önskvärda tillstånd. Parszyk menar att ett ömsesidigt förhållningssätt kräver att pedagoger behandlar elever och elevers kultur med respekt. Det kräver ett öppet förhållningssätt gentemot andra kulturer och att olika kulturers särskilda värden erkänns.

Runfors (2003) hänvisar till Åsa Bringlöv som har analyserat hur Lpo 94 behandlar kultur och kulturell mångfald. Bringlöv menar att läroplanen inte närmare förklarar *vad* som är kultur, utan enbart *när* något ges en kulturell innebörd. Hon menar att detta sker när något ses som värdefullt för enskilda individer, samtidigt som det är godtagbart i förhållande till ”grundläggande värden”. Det innebär att värden av kulturell mångfald underordnas grundläggande värden. Avvikelse är godtagbart så länge det ligger inom det för normsystemet

godtagbara (Runfors, 2003). Runfors delar upp kulturella företeelser i *expressiva företeelser* och *relationer mellan människor*. De expressiva företeelserna, som exempelvis mat, föremål, musik och traditioner sågs som relativt lätthanterliga och uppmärksammades emellanåt i skolan som positiva och berikande. Fenomen som rörde relationer var däremot mer svårhanterliga. Framför allt blev det problematiskt när kategorier som bildade motsattpar, såsom man-kvinna, vuxen-barn och kollektiv-individ, formerade sig hierarkiskt på ett sätt som avvek från det i skolan och samhället normativa. Relationerna sågs då som hindrande för eleverna (Runfors, 2003)

Den aktuella skolan har uttalade visioner om integration och mångfaldens värde. De har genomfört ett antal projekt med integration som mål. Under varje avsnitt i skolans "integrationsplan" finns punkten att "flerspråkighet är en tillgång". Frågan är om och hur dessa visioner tar sig ut i skolvardagen och i hur pedagogerna i vardagstal behandlar och bemöter eleverna. Alla elever kommer i grundskolan troligtvis att möta processer av kategorisering och sortering. I "den mångkulturella skolan" kategoriseras eleverna ofta utifrån etnicitet, men kanske inte främst utifrån sitt eller sina föräldrars ursprungsland, utan snarare utifrån ett invandrarskap och en icke-svenskhet, något alltså exempelvis O'Dell (2002), Runfors (2003, 2004) och Reyes (2005) ser som problematiskt. Hur pedagogerna på den aktuella skolan i det vardagliga samtalet resonerar omkring eleverna och deras föräldrar upplever jag därför som relevant.

3.4 En osynliggjord och stigmatiserande mångkulturalism

Parszyk (1999) har undersökt minoritetslevers upplevelser av sina arbets- och livsvillkor i den svenska, "mångkulturella" grundskolan. Parszyk redogör för elevernas berättelser om hur både pedagoger och klasskamrater ger uttryck för en likgiltighet inför elevernas kulturella bakgrund. Detta är något de yngre eleverna knappt verkar reflektera över, medan ämnet för högstadieeleverna är mer angeläget. De äldre eleverna uttrycker hur lärare inte ger elever med utländsk bakgrund tillräckligt utrymme och tid i undervisningen och att dessa lämnas utanför lektionssamtalet. Eleverna känner sig i vägen och vågar inte avbryta lektionen för att ställa frågor, medan de upplever att lärarna glömmer att de inte förstår. Eleverna menar även att de som har utländsk bakgrund orättvist får sämre betyg än de "svenska" eleverna. De upplever även att lärare inte tycker om invandrare eller inte tycker om muslimer. Eleverna berättar om våld och rasism, men uttrycker att de än mer fruktar den dolda rasismen, att folk går bakom ryggen på dem, att polis ser alla invandrare som knarklangare och att "alla blonda får jobb" (Parszyk, 1999, s 183).

Vi formas genom andras erkännande. Om elever med utländsk bakgrund upplever att deras unika värden inte erkänns kommer deras etnicitet att underkännas. De kommer att betraktas som en homogen grupp vars gemenskap består i att de är "invandrare" och icke-svenska. Om lärare inte respekterar elevernas ursprung kommer dessa att gradvis anta omgivningens föreställningar och få en negativ självuppfattning. Den bestående lärdomen blir att de inte duger (Parszyk, 1999).

Bunar (2004) menar att den positiva syn vi generellt har på kulturell mångfald i skolans värld, genom förknippandet med dess närmiljö, förvandlas till en stigmatiserande mångkulturalism med negativa följder. Många skolor värjer sig därför i dag för begrepp som mångkultur och mångkulturalism eftersom de har kommit att förknippas med "invandrartäthet". Den framgångsrika Bredbyskolan i Rinkeby till exempel talar om att utgå ifrån ett "interkulturellt synsätt", ett begrepp som är mer neutralt (Bunar, 2001, s 113). Bunar påpekar vidare

angående denna skola att de goda resultaten inte godtas av alla, och att de från olika håll antas vara trimmade. Bunar ser detta som ett uttryck för att de vanliga föreställningarna om vad ett ”invandrartätt” område innebär inte går ihop med bilden av en framgångsrik ”invandrarskola” (Bunar, 2001).

Bunar (2001) påpekar att det har uppstått begreppsförvirring omkring vad mångkulturalism och en mångkulturell utbildning innebär och att dessa begrepp har blivit näst intill omöjliga att definiera. Offentligt ses mångkulturalism som något positivt, en kompetens i en allt mer internationaliserad värld och en lösning för skolorna i utsatta områden. I praktiken är emellertid synen en annan; här står mångkulturalismen för något som är ”jobbigt” att hantera i skolvardagen, som är stigmatiserande eftersom det står för ”många invandrarelever” och som ger upphov till främlingsfientlighet (Bunar, 2001, s 249).

Även Lorentz & Bergstedt (2006) diskuterar begreppet *mångkulturell* och skiljer detta från *interkulturell*. De menar att *mångkulturell* står för ett tillstånd eller en situation. Bland annat ett samhälle och en skola kan ses som mångkulturella, vilket innebär att det i samhället eller skolan finns många individer som representerar olika kulturer eller etnicitet. *Interkulturell* däremot betecknar en handling, en rörelse mellan individer. Således kan en *interkulturell* undervisning vara ett svar på en *mångkulturell* situation i en skola.⁶

Bunar (2001) hänvisar till antropologen Eugene Roosen som har studerat skolor i Belgien. Roosen pekar på hur skolor i välsituerade områden inte vill ta in elever med öst- eller utomeuropeisk bakgrund då dessa skulle ge skolan ett dåligt rykte. Det fåtal elever med invandrabakgrund som faktiskt tas in har ett starkt tryck på sig att assimileras till majoritetskulturen. I skolor med många elever med öst- och utomeuropeisk bakgrund är inte trycket att assimileras lika högt, utan eleverna kan i högre grad bevara sina kulturer. I stället dras emellertid skolorna med dåligt rykte. Effekten blir att skolorna reproducerar ett samhälle med majoritetens dominans och status i behåll, då de välsituerade, monokulturella skolorna ses som bra och de mångkulturella som dåliga. Det samhälle som skapas och återskapas är inte mångkulturellt utan monokulturellt och skiktindelad. Bunar (2001) betraktar även det svenska samhället som monokulturellt, ett samhälle i vilket den mångkulturella skolan i dag endast handlar om skolor med många elever med invandrabakgrund, och den mångkulturella undervisningen endast om att åtgärda dessa elevers verkliga eller förmodade svårigheter.

Även Mekonnen Tesfahuney (1999) diskuterar i det problematiska i att man ofta betraktar den mångkulturella skolan enbart ur ett bristperspektiv. Mångkulturell utbildning definieras ofta som ”skolor med många invandrarelever”, och den diskuteras i samband med särskilda politiska satsningar och som ett ”förortsproblem”. Tesfahuney menar att man därmed dels utpekar den mångkulturella utbildningen som avvikande från den rådande utbildningsnormen, dels att man inte kopplar utbildningssystemet till den roll den spelar i skapandet av sociala orättvisor och hierarkier. Han kallar den svenska skolan för monokulturell, och det är den västerländske vite medelklassmannens upplysningskultur som dominerar.

Bunar (2001) menar vidare att frågan om den mångkulturella skolan har fastnat i ett gap mellan officiella mål och visioner och den dagliga verksamheten i skolorna. Istället för att handla om hur utbildningen ska utformas i ett allt mer globaliserat och mångkulturellt

⁶ Bunar (2001, 2004) använder ofta begreppen *multikultur* och *multikulturalism*, något Lorentz & Bergstedt (2006) menar enbart är ett uttryck för svenskifiering av de engelska begreppen *multicultural* och *multiculturalism*. Jag har emellertid valt att uteslutande använda begreppen *mångkultur* och *mångkulturalism* för att undvika begreppsförvirring.

samhälle ses mångkulturell utbildning som en utbildning som handlar om förorten och invandrarnas barn, liksom integration enbart handlar om invandrarna. Bunar anser att uppdraget "[a]tt skapa en mångkulturell skola på dessa premisser är ett företag så fjärran från den svenska skolans vardag att det kan förklaras som misslyckat och dödfött" (Bunar, 2001, s 251).

Mångfald och mångkultur är komplexa begrepp som rymmer stor motsägelsefullhet. Om avståndet mellan visioner och skolverklighet är alltför stor får detta konsekvenser för skolans elever. Jag ser det därför som relevant att undersöka samstämmigheten mellan retorik och vardagssamtal på den aktuella skolan.

3.5 Föräldrar möter den mångkulturella skolan

Bunar (2001) beskriver hur pedagoger i "den mångkulturella skolan" ofta anser att de tar över en del av föräldrarollen. Föräldrarnas möjligheter att stötta eleverna i skolarbetet ses som begränsade på grund av marginalisering, skillnader i traditioner och dåliga kunskaper i svenska. I stället tar pedagogerna på sig även den sociala delen av elevernas fostran, och föräldrar tillfrågas inte eftersom de inte förväntas bidra med någonting. Detta menar Bunar kan bida till att föräldrarna marginaliseras även i förhållande till skolan, och till att skapa motsättningar mellan skolan och vissa etniska grupper.

Parszyk (1999) skymtar i minoritets elevernas berättelser föräldrar som är kritiska till skolan i segregerade områden, bland annat eftersom lärarna upplevs som alltför släpphänta. Även eleverna efterfrågar lärare som är mer auktoritära. Parszyk menar även att elevernas berättelser visar att lärarna efterfrågar mer föräldraengagemang. Eleverna berättelser vittnar om hur föräldrarna varit långt mer aktiva under elevernas tid på en flerspråkig förskola, vilket gör att Parszyk funderar över om de nuvarande pedagogernas ointresse för elevers och föräldrars etnicitet och kultur bidrar till föräldrarnas frånvaro. Hon beskriver även hur hon i intervjuer och enkäter av lärare har mött nedsättande uttalanden om minoritets elevernas föräldrar. Bland annat betraktas mammor som tidigare har haft en värdig plats i familjen negativt i Sverige på grund av att de är analfabeter. Hon har mött uttalanden om föräldrars oförmåga att fostra sina barn, något som mäts gentemot svensk barnuppfostran. Parszyk beskriver hur elever med utländsk bakgrund uttrycker en oro omkring arbetslösa föräldrars belägenhet och brist på status. Hon menar att minoritets elevernas individuella och sociala identitet ska skapas "i samspel med två kategorier betydelsefulla vuxna: föräldrar som inte respekteras i samhället och lärare som inte respekterar elevernas ursprung" (Parszyk, 1999, s 241).

Bunar (2001) beskriver vidare hur skolor i segregerade områden strävar efter att bli en *skola mitt i byn*. Detta innebär bland annat att skolan är förankrad i närområdet och att medborgarnas inflytande över skolverksamheten ökar. En viktig del i detta är att föräldrarnas roll stärks, eftersom man tänker sig att ett starkare stöd från föräldrarna underlättar skolans arbete. Bunar beskriver emellertid hur de skolor han undersökt har svårt att samarbeta med föräldrarna på grund av vad de kallar "språkbarriärer" och "kulturella skillnader", som bland annat består i att föräldrarna ofta saknar skolbakgrund (Bunar, 2001, s 185). Skolorna beskriver hur föräldrarna har dåligt självförtroende, är dåligt insatta i skolarbetet och är drabbade av sociala problem såsom arbetslöshet och utanförskap. Pedagogerna berättar att de försöker hålla en god kontakt med föräldrarna, men att dessa inte dyker upp på föräldramöten. De uttrycker en önskan om att föräldrarna förstod hur viktiga de är för sina barn och att de vågar vara auktoriteter för dem. De ger en bild av föräldrar som antingen helt saknar regler för

sina barn eller som har alldeles för hårda regler. Skolans personal drar sig inte heller för att ”gå in i” familjer då de på något vis upplever en hemsituation som problematisk (Bunar, 2001).

Föräldrarna däremot upplever hur de allt mer förlorar kontroll och auktoritet över sina barn, något de ger skolan och de sociala myndigheterna skulden för. De menar att skolan säger till eleverna att de har frihet, vilket gör att barnen blir förvirrade, inte vill lyssna på sina föräldrar och hotar med att gå till det sociala. Det är enligt föräldrarna myndigheterna som bär skulden för de konflikter som uppstått mellan barn och föräldrar, då de anser att dessa lägger sig i vad föräldrarna gör. Det menar de gör att barnen förlorar respekten för sina föräldrar, och bidrar till en känsla av maktlöshet inför svenska samhällsinstitutioner (Bunar, 2001).

Bunar (2004) beskriver förhållandet mellan hem och skola som unilateralt aktivt. *Aktivt* står här för att det i områdena ofta pågår livliga diskussioner omkring skolans och hemmens dåliga samarbete bland annat mellan skolpersonal, föräldrar, lokala eldsjälar och politiker. Ofta läggs i diskussionerna, som beskrivs ovan, skulden på ”den andre”. Föräldrar ger skolan skulden och skolan anser att föräldrarnas kultur och traditioner och orsak till problemet. *Unilateralt* står för att det råder en brist på tillit mellan skola och föräldrar, vilket gör att det mellan parterna aldrig kan komma till stånd ett verkligt möte. Bunar tror att det dåliga förhållandet mellan skola och föräldrar bidrar till dessa skolors låga status. Han menar att ”[b]ristande tillit..., ömsesidiga beskyllningar och stigmatiseringar riskerar att ytterligare låsa utvecklingen på en skola” och att ”[d]e som till slut får betala det högsta priset är eleverna” (Bunar, 2004, s 77).

I ovanstående redogörelser för det problematiska förhållandet mellan hem och skola ser vi den del av kulturella företeelser som Runfors (2003) kallar *relationer mellan människor*. Hon påpekar att det är denna sida av den kulturella mångfalden som skolorna ofta har svårt att hantera och acceptera, då man kan se relationerna som hindrande för eleverna, och dess hierarkiska ordning som avvikande från samhällsnormen. Skolan brister i tilliten till föräldrarna, vilka i sin tur visar bristande tilltro till skolan. En av de centrala frågeställningarna i integrationsprojektet på den aktuella skolan är varför föräldrarna ”inte kommer” till skolan. Frågan är vilken syn på föräldrarna som skolans pedagoger förmedlar. Kanske råder även på denna skola en ömsesidig brist på tilltro.

4 Metod

4.1 Urval

Urvalet av informanter skedde i samverkan med en av de pedagoger som är ansvariga för mångfalds- och integrationsprojektet. Jag kunde emellertid styra något genom att beskriva hur jag tänkte mig att undersökningen skulle gå till, även om pedagogen sedan kom med förslag på klasser och pedagoger att besöka. Pedagogen såg mitt besök som ett ”studiebesök”, och det är möjligt att resultatet påverkats av detta urval.

Under mitt besök på skolan intervjuade jag fyra pedagoger och en skollärdare. För att få spridning intervjuade jag pedagoger med olika funktion. En av dem var en fritidspedagog som arbetade i fritidsverksamheten och i undervisningen i skolår 1, två var pedagoger i skolår 4-5 och en var resurslärare och lärare i svenska som andraspråk. Alla pedagoger hade svensk bakgrund. Detta var representativt för kollegiet, av vilka bara ett fåtal hade utländsk bakgrund.

Jag intervjuade även fem elever i skolår 5. Jag ville intervjuas så gamla elever som möjligt, eftersom jag trodde att äldre elever lättare skulle kunna resonera omkring frågor som rör exempelvis mångfald och etnicitet. Den ovan nämnda pedagogen valde ut och tillfrågade fyra elever hon kände. Av dessa hade två svensk bakgrund. De andra två var födda i Sverige, men med utländsk bakgrund. En av dem hade föräldrar med ursprung på Balkanhalvön. Den andra hade föräldrar från två länder i södra Afrika. Under besöket i klassen tillfrågades ännu en elev om att bli intervjuad. Denna elev var född i Kurdistan.

4.2 Datainsamlingsmetod och procedur

Undersökningen är en fallstudie. Det innebär att "man fokuserar undersökningen eller studiet av en viss företeelse" (Bell, 1995, s 17) Ett fall handlar om samspelet mellan olika faktorer i en viss situation, och när man studerar fallet kan man få en bild av detta samspel. En lyckad fallstudie ger på så vis en tredimensionell bild av verkligheten, och kan illustrera relationer, maktmönster och mikropolitiska frågeställningar. Vanliga datainsamlingsmetoder i en fallstudie är observation och intervju (Bell, 1995).

För att upptäcka vilka tankar pedagogerna hade omkring mångfald och integration i skolans värld genomfördes *fokuserade intervjuer* (jfr Bell, 1995). Det innebär att jag utgick från ett antal teman, exempelvis pedagogernas syn på mångfald, integration och föräldrasamverkan (se Bilaga 1) men lät även pedagogen styra till viss del så att hon fick tala om det hon upplevde som viktigt. I de flesta fall täckte pedagogerna frågorna utan "hjälp", men någon gång ledde jag intervjun vidare genom att ställa frågor såsom: "Hur tänker du omkring...?", "Kan du berätta mer om...?". Den första intervjun gjordes utan intervjuguiden i Bilaga 1. De ämnen och frågor som kom upp liknade emellertid dem i guiden.

Två av pedagogerna, de jag kallar Birgitta och Kerstin, intervjuades samtidigt. Det innebar att de flera gånger "hakade i" varandras utsagor och att de påverkades av varandra. Dessa intervjuer redovisas därför gemensamt.

En viktig fördel med intervjun som datainsamlingsmetod är att intervjuaren har möjlighet att följa upp informantens tankar och känslor på ett sätt som är omöjligt i enkäter (Bell, 1995). I en intervju sker ett samspel mellan intervjuaren och den som intervjuas. Det innebär att även intervjuaren är viktig i intervjuprocessen. En av intervjuarens uppgifter är att hjälpa den intervjuade att skapa en sammanhängande berättelse (Starrin & Renck, 1996).

Vid intervjuerna med pedagogerna hade jag inte tillgång till inspelningsmateriel, utan jag antecknade under tiden. Jag samtalande även mer öppet med några pedagoger vid några tillfällen, till exempel i personalrummet. Dessa har bland annat varit pedagoger i de lägre åldrarna och i skolans internationella klasser⁷. Jag har då antecknat i efterhand.

Elevintervjuerna var något mer styrda (se Bilaga 2) och jag fick ställa fler följdfrågor av ovan nämnda karaktär. Tre av intervjuerna spelades in. Inspelade data transkriberades ordagrant och bearbetades. Under de andra två intervjuerna fördes anteckningar som sedan skrevs rent och bearbetades.

⁷ Förberedande klasser

Jag har även deltagit i skolvardagen under den vecka jag genomförde min undersökning. Jag besökte ett flertal olika klassrum och undervisningssituationer, dels i de klasser/resursgrupper i vilka jag intervjuade pedagoger och elever, dels ett par andra klassrum såsom en klass i skolår 1 och i skolans två internationella klasser. Min datainsamlingsmetod var då deltagande observation, som dokumenterades i en fältdagbok och bearbetades. Jag var hela tiden öppen med att jag observerade och dokumenterade det som skedde i klassrummet.

Styrkan med den kvalitativa, fokuserade intervjun för min undersökning var att den tillät mig att få syn på pedagogernas tankar omkring mångfald, integration och den mångkulturella skolans elever och föräldrar på ett djupare plan. Svagheter kan vara att det endast var ett fåtal pedagoger som intervjuades, och det är svårt att veta om de intervjuade pedagogernas åsikter, uppfattningar och förhållningssätt är representativa för hela personalgruppen. Intervjuerna med eleverna och de deltagande observationerna gjorde jag för att undersöka om det rådde samstämmighet mellan lärarnas och elevernas berättelser. En styrka med deltagande observation som metod är att det tillåter forskaren att bli en del av vardagslivet. Detta förutsätter emellertid ofta att forskaren deltar i den observerade gruppen under lång tid, medan mina observationer pågick under en skolvecka. Jag upplever dock att observationen gav mig viss inblick i den undersökta skolans vardag.

4.3 Tillförlitlighet och giltighet

Validitet och reliabilitet är de begrepp som vanligen används för att beskriva forskningskvalitet. Reliabilitet, eller tillförlitlighet, är ett mått på i vilken utsträckning ett tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen. Validitet, eller giltighet, är ett mått på om en fråga mäter eller beskriver det som det är meningen att den ska mäta eller beskriva. I kvalitativ forskning är forskaren själv ett viktigt forskningsinstrument. Både den kvalitativa intervjun och den deltagande observationen påverkas av forskaren och relationen mellan denna och den eller de som observeras. En kvalitativ undersöknings validitet och reliabilitet kan därför vara svår att mäta på samma sätt som vid en kvantitativ undersökning (Bell, 1995).

En fallstudie och kvalitativa intervjuer har som jag nämnde ovan som fördel att de kan gå djupare än kvantitativa studier, och att forskaren i intervjuerna kan följa upp tankar och känslor med fölfrågor. Men samtidigt innebär en fallstudie just en beskrivning av ett fall, en undersökning av samspel i en viss situation. Det innebär att generaliserbarheten blir begränsad. Eftersom forskarens roll är så viktig i den kvalitativa studien kan relationen mellan forskaren och informanten påverka resultatet. Jag var inte känd på den skola på vilken jag gjorde min undersökning. Det kan innebära både för- och nackdelar. Man kan om man har en närmare relation än mer ”krypa under skinnet” på sina informanter, och man känner bättre till förhållandena på skolan. Samtidigt finns risken att man låter gamla erfarenheter och förutfattade meningar färga resultatet.

Enbart fem elever intervjuades, och alla dessa gick alla i skolår fem. Möjligheterna att generalisera deras upplevelser är därför mycket begränsade, och några allmängiltiga slutsatser går inte att dra. Elevintervjuerna gav inte heller fullt så mycket information som jag hade hoppats, då jag upplevde svårigheter med att få dem att på ett djupare plan förmedla sina tankar omkring mångfald och mångkulturell identitet. En möjlighet är att eleverna var för unga för att på allvar har börjat fundera och reflektera över dessa frågor. En annan möjlighet är att jag inte ingav dem tillräckligt med förtroende. Jag kan också ha ställt frågor som trots att jag försökte förtydliga var alltför abstrakta eller teoretiska och som de därför inte förstod. Jag har emellertid valt att redovisa även resultatet av elevintervjuerna då dessa trots allt ger ett

perspektiv på vardagen i den aktuella skolan. Alla frågekategorier har inte redovisats, då frågor exempelvis gällande elevernas identitet föll utanför undersökningens syfte.

Några av frågorna till både elever och personal behandlar området och skolans rykte. Ett rykte är något som är svårt att gripa tag om. Företeelser som rykten och statusgraderingar av områden är något som är flyktigt och föränderligt, och det kan lätt uppstå ett "rykte om ryktet". Hur det verkligen förhåller sig med ryktet, om det finns och hur det ser ut är svårt att veta. Jag valde emellertid att ha med ämnet, då det är pedagogernas och elevernas upplevelser av det som redovisas.

Framför allt deltagande observation är en metod vars resultat kan kritiserats för att vara skevt, oprecist och subjektivt (Bell, 1995). Dessa risker måste man som forskare vara medveten om, och sträva efter så objektiva observationer som möjligt. Detta gäller även vid de kvalitativa intervjuerna. Även om validitet och reliabilitet kan vara svåra att mäta, krävs det naturligtvis att man förhåller sig kritiskt både till sina frågor och till analyser och tolkningar av materialet.

Bell (1995) påpekar att deltagande observation är en metod som man inte ska ge sig kast med om man inte har gott om tid och inte har tidigare erfarenheter av metoden. Tyngdpunkten i undersökningen har emellertid lagts på intervjuerna, och främst intervjuerna med skolan pedagoger, med observationerna främst som stöd för bearbetning av data.

Jag utger mig inte för att redovisa "sanningen" om förhållandena på den aktuella skolan. Min redogörelse skildrar mina tolkningar av informanternas berättelser, upplevelser och tolkningar av den egna verkligheten. Det lämnar rum för missförstånd, feltolkningar och överanalysering. Min ambition har emellertid varit att redovisa data så objektivt som möjligt så att jag gör mina informanternas berättelser rättvisa.

4.4 Etiska överväganden

Jag valde att inte benämna vare sig skolan, området eller personal och elever vid deras rätta namn. Detta gjorde jag eftersom det annars skulle vara svårt att inte lämna ut skolans personal. Framför allt skolledare, resurslärare och projektansvarig pedagog skulle om skolan vore känd ha varit relativt enkla att identifiera.

Alla informanter deltog frivilligt efter förfrågan av en av de pedagoger som var ansvarig för mångfalds- och integrationsprojektet. Jag klargjorde för alla informanter att inga personuppgifter skulle röjas och att eventuella inspelningar skulle komma att förstöras efter avslutad bearbetning. Vid de tillfällen elevintervjuerna spelades in hade föräldrarna givit sin tillåtelse för detta (se Bilaga 3). Skolledare och berörda pedagoger var medvetna om att jag observerade och antecknade under mina besök i grupperna, och hade givit sin tillåtelse för detta. Alla pedagoger jag mötte i situationer utanför undervisning, exempelvis i personalrummet, var emellertid inte medvetna om av vilken anledning jag var på skolan och att jag emellanåt även dokumenterade dessa situationer. Jag har vid redovisning av en sådan situation helt och hållet avidentifierat denna pedagog.

5 Resultat och analys

5.1 Engagerade pedagoger – i ett tungt område

5.1.1 ”Professionell” och ”engagerad” personal

Både den skolledare och de pedagoger jag har intervjuat och samtalat med ger, när de får frågan om hur de trivs med sitt arbete, en bild av ett kollegium som trivs på skolan. Pedagogerna har alla arbetat på skolan i flera år, mellan sju och fjorton år. ”De som trivs med det här blir kvar”, säger skolledaren, Helen⁸. Hon beskriver skolans pedagoger som mycket professionella. Hon menar att det råder ett tillåtande klimat på skolan, att pedagogerna har en bra barnsyn och att de är medvetna om att det finns flera olika vägar till lärande. Hon vittnar även om ett kollegium med stark sammanhållning.

Pedagogen Charlotte säger att hon upplever sitt arbete som givande, och ser det som kompetensutvecklande ”bara att arbeta på en sådan här skola”. Hon trivs med sina arbetskamrater och hon tycker att hon får bra fortbildning.

Karin säger att hon trivs eftersom hon känner frihet i sitt jobb; det är ingen som bestämmer över vad hon ska göra. Även hon trivs mycket bra tillsammans med sina arbetskamrater.

Birgitta berättar att hon sökte sig till skolan eftersom hon ville ha en förändring, göra något nytt. Hon trivs bra, även om det är ett tungt område. Det kan vara jobbigt då det både finns många barn med sociala problem och invandrabarn. Trots det menar hon att många trivs: ”man hade inte sökt sig hit om man inte visste vad som krävs av en”. Birgitta och Kerstin upplever att de har bra kollegor, och att alla stöttar varandra. Kerstin säger att hon känner att hon verkligen uträttar något på skolan: ”Man behövs här”. Birgitta och Kerstin ser arbetet som mycket stimulerande; det är utvecklande och lärorikt. De tycker också att man får mycket fortbildning, bland annat för att få ökad kulturkompetens, något de anser krävs för att arbeta på skolan.

Skolledaren Helen tror att man för att arbeta på den aktuella skolan måste vara öppen för förändringar. Dels sker det mycket på skolan i form av resursfördelningar. Dels är också elevgruppen föränderlig. Det sker mycket in- och utflyttning och klasserna förändras. Annat som krävs, menar Helen är att man som pedagog har mycket kunskap om integration, svenska som andraspråk och om andra kulturer och religioner. Även hon påpekar att det krävs stor kulturkompetens. Man måste också klara av att ha många samarbetspartners, som modersmåls lärare, pedagoger som håller i studiehandledning inne i klassrummet och så vidare. Helen påpekar återigen att det på skolan arbetar mycket professionella pedagoger, och hon säger att hon vet att de som har haft barnen på skolan är mycket nöjda. Hon påpekar att arbetet på skolan bygger på mycket engagerade pedagoger.

5.1.2 ”Tunga grupper” och ”barnuppfostran”

Samtidigt som pedagogerna talar om sitt arbete med engagemang och värme påpekar alla att det är tungt; det är ett ”tungt område” och skolan har många ”tunga grupper”. När jag frågar vad som är det svåraste och tyngsta med jobbet berör pedagogernas svar ofta att det är ”socialt tungt”.

⁸ Allt namn på skolans personal och elever är fingerade

Ur fältdagboken:

Jag promenerar tillsammans med Birgitta från den byggnad hon har sin klass till skolans huvudbyggnad. Det är ett avstånd på omkring en halv kilometer. Jag har hört att undervisningen i denna del av skolan är Montessoriinspirerad och jag frågar Birgitta om detta. Hon svarar att den "egentligen ska vara det", men att det är "svårt med det här elevunderlaget". Birgitta påpekar att de "invandrabarn" som finns i klasserna är där eftersom de bor närmare den här delen av skolan än huvudbyggnaden, medan de "svenska barnen" är där för att deras föräldrar har sökt sig till dem på grund av deras Montessorioriktning. Birgitta säger att hon tycker att den höga andelen "invandrabarn" blir "på bekostnad av de 'svenska barnen', som inte får den undervisning de faktiskt sökt sig till".

Charlotte menar att hennes jobb till stor del handlar om att ge trygghet och stöttning, inte bara till barnen utan även till föräldrarna. Många behöver socialt stöd, och mycket tar tid. Bland annat behöver många "invandrarföräldrar" hjälp med att fylla i scheman och dylikt: "Det är mycket med det sociala". Att området är tungt menar Charlotte inte är något man ska sticka under stol med, även om det samtidigt är väldigt tacksamt att arbeta här. De senaste veckorna upplever hon har varit ovanligt "tjafsiga", bland annat mellan några "invandartjejer" och "svenska tjejer". Något annat som kan vara svårt är att veta vad som är vad, om ett barn till exempel har inlärnings- eller koncentrationssvårigheter eller om de har problem på grund av språket. Andra problem kan vara rasism mellan invandrargrupper. Charlotte påpekar att det inte händer så ofta, men att det kan förekomma. Hon tror att det kan bero på hur vissa grupper ser på sig själva och hur de tror att andra ser på dem, att de tror att andra ser ner på dem. Då kan det bli viktigt att stå upp för sig själva och sin grupp.

Karin upplever att det svåraste med jobbet är att känna att man inte räcker till. Hon har ständigt dåligt samvete för att hon inte kan ge mer, inte materiellt utan av allt annat, både pedagogiskt och socialt. Karin uttrycker att hon framför allt önskar att hon skulle kunna höja "medelmåttorna" mer, men eftersom de för det mesta sköter sig själva räcker tiden ofta inte till för dem.

Även Karin påpekar att de har en tung grupp. Hon jobbar alltid i skolår 4-5, och det gör att mycket energi går åt varje höst till att "bli en grupp", eftersom hon får en ny grupp "fyror" varje år. Dessutom har man ämnesproven varje vår för "femmorna", något som också är energikrävande. Hon tycker emellertid att det är bra med åldersintegrerade klasser, även om hon anser att eleverna är dåliga på att ta ansvar, och ofta bara driver runt. Men hon säger att de jobbar på att få dem att ta ansvar för det de ska göra, så att de inte går runt och stör andra.

Karin menar att hennes arbete innebär lika mycket barnuppfostran som skolarbete. Framför allt behöver barnen empatiträning, som hon anser är något de inte har med sig hemifrån. Några har "levt som flockdjur" säger hon: "Det gäller att greppa för att inte bli utan". Hon menar att ingen har "sagt till dem", eller lärt dem "vad som är ditt och mitt". Hon tycker att barnen har svårt att se sig själva i situationen och att ta ansvar för sina handlingar. Man måste "peka med hela handen": "Det är JA eller NEJ annars fungerar det inte". Karin tror att det är en trygghet "särskilt för 'invandrapojkarna'" att man är rak. Hon påpekar emellertid att det är viktigt att man inte är en "satkärring" mot alla, utan att man kan vända sig med ett leende ansikte till nästa elev. Det viktigaste är att ha tydliga regler. Karin påpekar återigen att de har en tung grupp. 8 av klassens 25 elever har exakta dagsplaneringar för att de alltid ska veta vad de har att göra. Flertalet är utredda och har någon sorts diagnos, medan några är outredda men har säkerligen också de en diagnos. Hon menar att problemet är att det kan ta många år och barnen hinner bli för stora. Föräldrarna kanske då inte går med på att barnen till exempel behöver gå i särskola. Detta tror Karin beror på att många invandrarföräldrar känner sig

misslyckade, och ser sina barn som chansen att få det bättre. Det blir därför viktigt för dem att barnen ska gå på universitetet.

När pedagogerna på den aktuella skolan kategoriserar eleverna använder de sig av kategorierna "invandrarbarn" och "svenska barn" respektive "vanliga barn". Några av dem använder kategorierna till synes utan reflektion. Andra tecknar citationstecken med fingrarna i luften, eller använder kategorierna följda av uttalanden som "eller hur man ska säga...", "ja, de är väl svenska allihop, men...". När eleverna med utländsk bakgrund någon gång kategoriseras utifrån sin eller föräldrarnas ursprungskultur gäller detta den stora gruppen med kurdiska elever. I stort sett alla gånger omtalas "kurderna" eller "de kurdiska barnen" i samband med de problem pedagogerna anser att gruppen utgör. Även en av de intervjuade eleverna, en pojke som har utländsk bakgrund men som är född i Sverige, hänför till sig själv och sina kamrater som "invandare". Allt som oftast används emellertid enbart uttryck som "de här barnen" eller "de här eleverna". Att det då handlar om eleverna med utländsk bakgrund, eller de kurdiska eleverna, är underförstått eftersom pedagogerna samtidigt pratar om "kulturella" problem och om "invandrarföräldrarna" samt genom att de kontrasteras gentemot "vanliga barn".

Helen menar att det visst finns konflikter i området, men att det är mellan grupper och familjer i området, och inget som präglar skolan. Helen menar vidare att det tyngsta med arbetet på skolan är att det kan vara "socialt tungt". Men samtidigt ser hon det som ett "spännande spektrum"; här finns både föräldrar som är vana vid skolsystemet och föräldrar som är analfabeter. Här finns även helt olika familjestrukturer, både de kärnfamiljer vi är vana vid och större familjer, eller familjer med bara mor- eller farföräldrar och barnbarn.

Charlotte påpekar återigen att det när man jobbar i ett "sådant här område" handlar mest om omsorg och det sociala. Hon berättar att hon ibland kan fundera på att börja arbeta i ett lättare område, men samtidigt funderar hon på vad hon "egentligen skulle göra där". "Det är ju här man kan känna att man gör något", säger hon, "och eleverna är verkligen härliga".

Karin säger att hon – även om arbetet kan vara tungt – inte ångrar en dag på skolan. Hon tycker att hon "får så mycket som person". När jag frågar vad det är hon känner att hon får ut har hon svårt att svara på det. En annan pedagog kommer in i rummet, och Karin frågar henne: "Vad är det vi får ut av det här jobbet?" "Ja, det ger ju stor erfarenhet, något man har stor nytta av" svarar den andra pedagogen, och fortsätter "man lär sig mycket om kulturer, varför det blir som det blir". Karin nickar och håller med: "Man tänker inte på det längre, det blir en del av vardagen".

5.1.3 Analys

Skolans personal beskriver alltså sitt arbete som "stimulerande", "kompetensutvecklande" och "lärorikt". De ger även en bild av att vara en personalgrupp som är "engagerad", som har stark sammanhållning och som "stöttar varandra". Denna bild av "den mångkulturella skolans" engagerade pedagoger målas även av Runfors (2003, 2004) och Bunar (2001). Runfors beskriver hur pedagogerna "kämpade för att ge 'invandrarbarnen' 'samma möjligheter' som 'svenska barn' att 'klara sig' i 'samhället'" (Runfors, 2004, s 32). Även bakom mina informanterns uttalanden ser jag ambitioner att hjälpa barnen "mot alla odds". Pedagogerna speglar en känsla av att de känner att de uträttar något och att de "behövs", och skolledaren betonar ett flertal gånger pedagogernas engagemang. Samtidigt uttrycker en pedagog att hon ständigt har dåligt samvete för att hon "inte kan ge mer". Runfors (2004)

beskriver en bild av hur pedagogerna ser på sig själva som "sociala eldsjälar". Även på denna skola är uttalanden om "det sociala" återkommande. Både elever och föräldrar behöver "trygghet och stöttning" och eleverna måste uppfostras och empatitränas. Detta "sociala" blir en del av mångfalden.

Både Runfors (2003, 2004) och Reyes (2005) påpekar att man trots ambitioner att integrera faktiskt kan göra det motsatta, det vill säga diskriminera. När man ska "integrera" pekar man samtidigt ut någon som avvikande, något som kan bidra till att producera och reproducera denna avvikelse (Reyes, 2005). Genom sin starka vilja att integrera "invandrabarnen" och hjälpa dem genom att utjämna avståndet till de "svenska barnen" definieras barnen med utländsk bakgrund som avvikande, defekta och icke eftersträvade. Barnen med utländsk bakgrund är först och främst *inte* svenska och kommer därmed alltid till korta (Runfors, 2004). När pedagogerna på den aktuella skolan talar om eleverna med utländsk bakgrund talar de ofta bara om "de här eleverna" eller "de här barnen", något som kontrasteras mot "vanliga barn". Ofta sker kontrasten genom att "de vanliga barnen" inte alls nämns, trots att det är känt att de finns där. Hela den problematik som omtalas verkar därför handla om frågor relaterade till "kultur" och till eleverna med utländsk bakgrund. En pedagog uttalar även rakt ut att de "vanliga barnen" får sämre undervisning på grund av den höga andelen "invandrabarn". Någon gång nämns att det även finns "svenska" barn "med sociala problem". Dessa barn involveras emellertid inte heller i samtalet omkring problematiken på skolan, som i hög grad kulturaliseras: Det tyngsta med arbetet är att det är "socialt tungt", och de som bidrar till att det är socialt tungt är "invandrabarnen" och deras föräldrar då dessa behöver mycket "stöttning", "socialt stöd" och "uppfostran".

Helen menar att området är "socialt tungt" men ser den sociala variationen som "ett spännande spektrum". Charlotte har funderat på att börja arbeta "i ett lättare område" men påpekar att "det är ju här man kan känna att man gör något" och att barnen är "härliga". Karin anser att även om arbetet är tungt ångrar hon inte en dag då hon "får så mycket som person". Att på detta sätt tala om arbetet som å ena sidan tungt och å andra sidan givande är återkommande. Jag tror att dessa uttalanden kan vara försök att nyansera synen på skolans arbete som tungt och balansera upp den med mer positiva bilder.

5.2 Mångfalden

5.2.1 Skolans arbete för integration och mångfald

Katarina, en av de pedagoger som är ansvariga för mångfaldsprojektet, beskriver hur skolan har arbetat med mångfald inom ramen för Idéskola för mångfald. Skolan arbetar med ett idrottsprojekt som är till för elever i skolår 1-3 och deras föräldrar. Eleverna får inom projektet lov att prova en mängd olika idrotter och föräldrarna är delaktiga som ledare. Syftet med projektet är inte enbart att få eleverna fysiskt aktiva, utan även bland annat till att få både elever och föräldrar mer aktiva inom föreningslivet.

Skolan har aktivt arbetat med att förbättra sitt bibliotek, ett projekt som har påbörjats för att öka elevernas läslust och användandet av skönlitteratur i undervisningen. Ett sätt att nå detta mål har bland annat varit att ta in mycket litteratur som är skrivna på som många som möjligt av elevernas modersmål. Eleverna lånar i hög grad dessa böcker, berättar Katarina.

En arbetsgrupp har även utformat en broschyr som syftar till att underlätta för skolor och förskolor i hela kommunen att ta emot och bemöta ”asylsökande, flyktingelever eller nyanlända invandrarelever” och deras föräldrar.

Utöver dessa projekt berättar Katarina om det fortlöpande arbetet med de så kallade internationella klasserna, i vilka elever som ännu inte tillräckligt behärskar det svenska språket placeras. Katarina berättar att eleverna går i de internationella klasserna så länge de behöver, upp till två år, och att de successivt slussas in i ”vanliga” klasser. Skolan har även integrerade särskolegrupper. I skolans integrationsplan, som beskriver ovanstående projekt, nämns även under varje avsnitt att ”flerspråkighet är en tillgång”. I det vardagliga arbetet ingår även modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet för elever med ett annat modersmål än svenska.

Jag besöker de internationella klasserna under ett förmiddagspass. Pedagogerna berättar att de två klasserna, en med elever i 6-8-årsåldern och en med elever i 9-11-årsåldern, brukar träffas varje förmiddag för att sjunga tillsammans. Det är i Lucia-tider, och barnen och de vuxna sjunger lucia- och jullåtar, samtidigt som de har låttextern på overheadapparat. Eleverna verkar uppskatta momentet. Pedagoger och elever kommunicerar mycket på svenska och eleverna uppmuntras hela tiden att försöka uttrycka sig på svenska, men om eleverna behöver hjälp av en annan elev på modersmålet är detta inget som pedagogerna försöker hindra. De elever som vill uppmuntras även att sjunga eller recitera texten till sången *Stilla natt* på sitt modersmål. Elevteckningar och affischer på väggarna vittnar om en internationell klass, med bland annat flaggor från elevernas ursprungsländer. Under mötet med Helen berättar hon om hur de internationella klasserna har genomfört ett projekt tillsammans med kulturskolan, ett samarbete som syftade till att eleverna skulle få spela stråkinstrument för att hitta ett gemensamt språk.

Även i ett besök i en klass i skolår 1 visar klassrummet tydligt att eleverna har olika etniska bakgrunder. Elevernas hemländers olika flaggor finns representerade både i klassrummet och på en bonad i kapprummet, det finns hälsningsfraser på elevernas olika språk och en ”multikulturell almanacka” hänger på anslagstavlan. Pedagogen berättar att de brukar uppmärksamma de högtider som firas i elevernas olika länder och kulturer, något hon tycker är viktigt, och att dessa finns utmärkta i almanackan. Under mitt besök i klassrummet sitter en pojke och hittar på en sång om ”en pojke som kommer ifrån...” Övriga elever hjälper honom att fylla i: ”USA!”, ”Thailand!”, ”Sverige!”

Charlotte berättar om hur de på ”fritids” har arbetat med ett tema om olika länder. Hittills har de arbetat med Somalia och Kurdistan. De har läst och tittat på filmer om länderna, tillverkat djur som finns i de olika länderna och har tittat bland annat på hur kläder ser ut i länderna. Charlotte berättar att fritidspedagogerna även har uppmuntrat de elever som kommer från det aktuella landet att ta med sådant som mynt och tyger, och man har nu gjort utställningar om länderna. De håller också på att översätta ord från svenska till somaliska och kurdiska som ska sättas upp. Charlotte förklarar att pedagogerna hoppas att det på så vis ska underlätta för nytilkomna som ännu inte pratar så bra svenska att de ska se sitt språk och känna igen sig. Charlotte berättar att hon upplevde det som att alla eleverna var engagerade i arbetet och att de snappade upp sådant de hade arbetat med.

Karin ger exempel på hur man kan ta vara på elevernas kulturer genom att prata om andra kulturer och seder. Framför allt menar hon att elevernas olika bakgrunder kan komma fram inom religionsundervisningen. Då kan man bland annat prata om vikten av att respektera

varandra och varandras religioner. Karin ser det som en fördel att alla är olika, och speciellt i religionsundervisningen kan det vara bra att lyfta fram det, då hon menar det finns trångsynta i alla religioner. Karin säger att man även kan ta tillvara mångfalden inom exempelvis historieundervisningen och värdegrundsarbetet, och man kan låta en förälder komma för att berätta om sina erfarenheter och låta eleverna själva berätta när de har varit i sina ursprungsländer. Karin berättar dessutom att man i de yngre klasserna bland annat har haft ett jultema, ”jul i andra länder” och även ett matteämbel, ”mat i andra länder”.

5.2.2 Mångfalden som något positivt

När Helen får frågan om hur hon ser på *mångfald* säger att hon upplever att det finns en dynamik och puls i arbetet på skolan, och att det är ”jätteroligt”. Hon påpekar att man måste trivas med den dynamiska miljön för att arbeta här, och att de som trivs med det blir kvar.

Charlotte påpekar att området rymmer stor mångfald, både etniskt och socialt. Hon beskriver hur området och skolan innebär ett möte mellan villaområdet och dess mer väletablerade svenskar, med det mer blandade radhusområdet och med hyreshusen där det i högre grad bor invandrare och svenskar med mer sociala problem. Charlotte påpekar att hon tycker att det är bra med mångfald. Hon upplever även att eleverna är stolta över sin bakgrund, och hon anser att de ”alla är rika på olika sätt”.

När jag frågar Karin om och hur de tar tillvara elevernas mångfald svarar hon att hon först och främst tycker att de ”svenska” barnen får mycket gratis, eftersom ”Sverige ser ut så här”. Hon jämför med skolan där hennes son går, där det knappast finns någon med utländsk bakgrund, och i så fall är de adopterade. Mångfald betyder för Karin ”en salig blandning”. Hon menar att det inte är enbart kulturellt, utan att det generellt gäller olika sorters människor. ”Vi är ju inte alla lika inom ett land heller” säger hon.

När jag frågar hur Birgitta ser på *mångfald* svarar hon att hon inte bara tänker på invandrarbarnen utan även på särskolan och träningsskolan, på döva barn, på alla barn med speciella behov. ”Vi har mångfald!” säger Kerstin. Det är bra, säger hon, för man blir mer öppen, mindre inskränkt. Det har gått från byskola till mångfald – alla måste öppna upp. Birgitta och Kerstin säger att de inte ser någonting negativt med mångfalden. Det kan vara jobbigt och arbetskrävande, menar de, och det kräver mer arbete och kompetens, men det behöver inte vara något som är negativt. Birgitta och Kerstin påpekar att de tycker att det är bra med mångfalden och att barnen mår bra av det. De går annars miste om något ”som ändå finns i samhället”.

5.2.3 Eleverna om mångfalden

När jag frågar eleverna om man tänker på eller att eleverna i skolan kommer ifrån olika länder svarar alla att det inte är någonting man tänker på. En pojke säger att: ”Alltså, det är såhär... man bryr sig inte om det”. Flera av eleverna säger att de lika gärna umgås med ”svenska” barn som med ”invandrare”. Ingen av eleverna har någon erfarenhet av att man på skolan har firat någon annan högtid än de svenska, kristna högtiderna, utom en: ”men det brukar inte jag va med på... Det är dom som kommer från det... ja... landet”.

När jag frågar eleverna om de upplever att pedagogerna i skolan uppmärksammar att eleverna har olika kulturell bakgrund svarar de att man inte gör det. En av de pojkar som har utländsk

bakgrund svarar emellertid att: ”Alltså alla fröknar... eller andra skolor tycker att det bra att vi har... att vi har såhär internationell skola från andra länder. Dom tycker det är bra”

Jag besökte och observerade i några klassrum i de övre skolåren, 4-5. Jag upplevde att dessa klassrum såg ut som ”traditionella” klassrum i vilka väggarna främst pryddes av sådant som var relaterat till skolämnen. Jag såg ingenting som gjorde att jag skulle ha kunnat definiera rummet som ett ”mångkulturellt klassrum”.

5.2.4 Personalen om integration

När jag frågar Helen hur hon ser på begreppet *integration* svarar hon att man ofta ser på integration som att ”dom” ska ändra sig. Men, funderar hon, kanske är inte vårt sätt det enda sanna och riktiga, utan att vi måste mötas. Detta är något skolans pedagoger ska kunna, menar Helen; det ingår i kompetensen.

Denna syn på integration finner jag även hos en av de pedagoger jag träffar och samtalar med när jag är på besök i en klass i skolår 1. Ur fältdagboken:

Jag pratar med den fritidspedagog som är inne i klassen, och berättar att jag håller på att skriva bland annat om integration. ”Ja, det är spännande”, säger hon. ”Frågan är ju vem som ska integreras. Det känns ju som att vi också behöver integrera oss lite”.

Organisatoriskt kan det vara svårt med elever med så många språk och från så många länder, menar Helen. Hon tror att det skulle vara bra att samla ett par stora språkgrupper i en klass. Det tror hon skulle underlätta samarbetet med modersmåls lärare inne i klassen. Hon vet att det finns skolor där man har gjort så, för att få det lite mer homogent. Men det är inte något skolan styr över, påpekar hon.

När jag frågar hur Birgitta och Kerstin ser på *integration* svarar Birgitta att ”skolan är integrerad!”. ”Det blir den vare sig man vill eller inte”, menar hon. Något som Kerstin tycker är bra är de internationella klasserna, och att barnen därifrån får med sig inte bara språkliga kunskaper utan också kunskaper om den svenska skolan. Det underlättar när de sedan ska slussas ut. Det kan emellertid bli mothugg från klasslärarna, menar hon, när det är dags för en elev att slussas ut från den internationella klassen, eftersom lärarna ser det som jobbigt och en extra börda i en många gånger redan tung klassituation.

Integration innebär för Karin både för- och nackdelar. Fördelarna menar hon är att olika kulturer blandas, något som hon tror är bra för alla barn. Nackdelar är att de här är alldeles för många. ”Varför ska alla vara på samma ställe?” frågar hon sig. Det är inte bra med 60 %, som i den här klassen, ”det missgynnar våra vanliga barn”. ”Men vi strävar på med ämnesproven”, säger hon, även om det på papperet inte ger någon klar bild av hur situationen faktiskt är. Samtidigt, säger Karin drar de in på resurser och på svenska som andraspråk, allt det som behövs, och det blir också på bekostnad av de svenska barnen. ”Men vi ska få ordning på dem!”.

5.2.5 Analys

När jag med skolans personal diskuterar begreppet mångfald och hur de ser på det uttrycker samtliga att mångfald är något positivt. Karin, Birgitta och Kerstin uttrycker att mångfalden är särskilt utvecklande för de ”svenska” barnen, då mångfalden är något de kommer att möta i

samhället. Flertalet påpekar att området inte enbart rymmer etnisk utan även social mångfald. Förutom att den utgör en spegel för barnen av det omgivande samhället uppges inte mer specifikt *vad* det är med mångfalden som är positivt.

Runfors (2003) delar in kulturella företeelser i *expressiva företeelser* och *relationer mellan människor*. Den verksamhet jag har mött i visioner, verksamhetsbeskrivningar och deltagande observationer då mångfalden i positiva ordalag uppmärksammas rör uteslutande expressiva företeelser. Hit hör att flerspråkighet, litteraturläsning och sång på modersmålet uppmuntras, att arbeta med olika temaarbeten, att uppmärksamma traditioner, kulturer och seder samt att låta föräldrar och elever berätta om livet i ursprungslandet. Runfors (2003) påpekar att denna sida av de kulturella företeelserna är långt mer lätthanterliga än de som rör mellanmänniskliga relationer, då de inte krockar med läroplanen utan tvärtom har stöd däri. Ovanstående företeelser rör alla sådant som ligger inom ramen för det inom normsystemet godtagbara. Sådant som rör relationer och som ses som främmande för de värden vi är vana vid blir svårare att hantera, vilket vi kommer att se i det nedanstående.

De intervjuade eleverna går i skolår fem. En av pojkarna uttrycker att ”dom tycker det är bra”. Han verkar ha uppfattat den positiva retoriken omkring mångfalden. Övriga elever anser inte att lärarna uppmärksammar mångfalden eller att man tänker på den: ”Alltså... man bryr sig inte om det”. Mina observationer i klassrummen i de äldre skolåren kan styrka detta, då jag inte upplevde någon mångkulturell prägel på vare sig rummet eller undervisningen. Parszyk (1999) framhåller att ett icke-erkännande av minoritetselevernars ursprung kommer att leda till att eleverna får en negativ självuppfattning, att deras etnicitet kommer att underkännas och att de kommer att uppleva en känsla av att de inte duger. Att utifrån data dra slutsatser som svarar mot detta är svårt, för att inte säga omöjligt. En tendens som kan skönjas är emellertid att de mångkulturella elementen som är närvarande i de tidigare skolåren och i de internationella klasserna knappast är närvarande i de senare åren, enligt observationer och elevernas utsagor.

Det ena integrationsprojektet inom ramen för Idéskola för mångfald riktar sig, genom informationsbroschyren och de internationella klasserna till nykomna elever. Dessa elever ska, enligt min tolkning, integreras in i det svenska språket och skolsystemet. Det andra riktar sig till frivilliga elever och föräldrar, vilka ska integreras i föreningslivet. Vilken syn på integration dessa projekt vilar på kan vara svårt att utläsa, men de för tankarna till att något – minoritetseleverna och deras föräldrar – ska ”in i” något annat – majoritetens kultur i form av föreningsliv och skolsystem.

Kerstins, Birgittas och Karins uttalanden tolkar jag som att de ser integration som blandning. En integrerad klass är en klass med många ”invandrabarn”. Birgittas påpekande om att skolan blir integrerad ”vare sig man vill eller inte” och Karins fundering omkring varför ”invandrabarnen” allihop ska ”vara på samma ställe” gör att jag även tolkar det som att de ser denna blandning som något problematisk.

Parszyk (1999) påpekar vikten av att integration inte bara är en fråga för invandrare, utan att integrationsprocesser sker ömsesidigt, på både majoritets- och minoritetskulturers villkor. Denna syn på integration uttrycker enbart två ur personalen: skolledaren och en av de pedagoger jag mötte under mina klassrumsobservationer. Reyes (2005) framhåller att en syn på integration som bygger på en underordnad minoritet som ska inlemmas i en överordnad majoritet är problematisk, då den bygger på en diskriminerande grundsyn.

All diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet ska motverkas i skolan (Lpo 94, s 15). Reyes menar emellertid att det enda sättet att bli kvitt diskriminering är att synen på "svenskheten" som det goda och det "ickesvenska" som underordnat denna förändras. Häre ligger ett stort uppdrag för den skola som säger sig arbeta för integration och mot diskriminering.

5.3 Området, skolan och dess rykte

5.3.1 Personalen om området och skolan

Skolans personal berättar om hur området "dras med ett dåligt rykte". De menar att även skolan påverkas av detta, men att det är främst områdets högstadieskola som drabbas. När jag frågar Helen om hur hon ser på området menar hon att det är dubbelt. Hon säger att hon tidigare hade en bild av området som nu har förändrats sedan hon kom hit. Hon berättar om hur bilden hon tidigare hade bestod av ett område med mycket bråk, och med språkliga och sociala problem. Hon säger sig nu helt ha ändrat uppfattning om området. Hon berättar om ett väl utbyggt nätverk som arbetar för att de som bor här ska trivas. I nätverket ingår bland annat skolorna, kyrkan, bostadsbolaget och lokala affärer, som alla samverkar för ett upprustat område.

Skolan är en så kallad partnerskola till lärarutbildningen på universitetet, och Helen berättar att de studenter som kommer och gör sin verksamhetsförlagda utbildning på skolan ofta har trott att det ska bli jobbigt när de kommer, men att även de har fått en mycket mer positiv bild. Hon berättar att hon hör mycket gott av dem som är verksamma "här uppe", och att man här har en annan bild av området. Helen anser att det som är spännande är just mångfalden i boende, åldrar, etnisk bakgrund och så vidare. Men hon menar att "tyvärr är det ju bara när det händer något som det skrivs i tidningarna".

När Karin får frågan om hur hon ser på området och dess rykte menar hon att det dåliga ryktet lever kvar, främst på områdets högstadieskola. Hon har upplevt hur elever efter skolår 5 har sökt sig till andra skolor för att inte hamna där och för att komma ifrån det dåliga ryktet. Karin menar emellertid att ryktet är oförtjänt dåligt. Hon berättar att det var jobbigt på skolan för 5-6 år sedan, men att de har jobbat med det och det är nu en "bra skola med bra lärare". "Det är inte lätt med det dåliga ryktet", menar hon, "det hänger kvar". Hon anser att om man till exempel jämför med [en närliggande F-9-skola] så är det ganska tufft där, men de har ändå kvar sitt goda rykte, på grund av sin speciella inriktning och en annorlunda elevsammansättning.

Birgitta och Kerstin tror att områdets dåliga rykte beror på att där finns "många invandrare och socialfall". Birgitta menar att de sociala problemen har flyttats allteftersom det byggdes områden av den här typen, men att de blivit kvar på det aktuella området då det är det sista område som byggdes. Hon tror att ryktet möjligtvis har slipats av något tack vare villaområdet och universitetet.

Birgitta tror att framför allt högstadieskolan påverkats av områdets dåliga rykte, men att det inte enbart är oförtjänt, utan ryktet beror snarare på att de ligger ganska lågt resultatmässigt. Hon berättar att de emellertid överskred de förväntningarna nu på de senaste ämnesproven, till skillnad från på "finare" skolor som inte nådde upp till sina förväntningar. Hon tror dock trots allt att ryktet beror på resultaten. Birgitta berättar att de däremot lägger ner mycket arbete på högstadieskolan, och har bland annat arbetat med hedersrelaterade frågor. Hon påpekar att det

är ett problem de har på högstadieskolan, men inte på den aktuella skolan, eftersom eleverna fortfarande är relativt unga. ”Kurdiska flickors liv är som en avsmalnande tratt” menar hon, och förklarar att flickorna får allt mindre frihet ju äldre de blir.

Något annat som Kerstin tror påverkar området negativt är att det är slitet och att det bor många arbetslösa där. Många har inte heller samma känsla av att hålla rent, tror hon, eller samma känsla för natur och omgivning. ”Det är mycket kultur som påverkar”, säger hon.

5.3.2 Eleverna om området och skolan

De elever jag har intervjuat och pratat med trivs alla bra i det aktuella området. De säger att det bästa med området är alla kompisar, att ha roligt och att spela fotboll på fotbollsplanen. Två av eleverna kan komma på något som är mindre bra: Att ”det förstörs ganska mycket” och att ”dom större barnen kan tro att dom kan bestämma över dom andra”. Men, påpekar en av eleverna, ”annars är det bra”.

Tre av eleverna säger att de är stolta över att bo i det aktuella området. Två av dessa har emellertid svårt att svara på varför de är stolta. Den tredje är stolt eftersom hon trivs här. Dessa tre är elever som har utländsk bakgrund och bor i hyreslägenheter. De övriga två eleverna, som bor i villa och har svensk bakgrund, har svårt att svara på om de är stolta över att bo i området.

När jag frågar eleverna om de någon gång har hört någon prata om området på något speciellt sätt kan en av dem inte ge svar. En annan har bara hört positiva saker, att ”[området] är såhär fint eller såhär” och att ”många gillar det som bor här”. En av eleverna, som flyttade till området några veckor tidigare, svarar att hon tidigare hade hört att ”det var mycket bråk här”, men att hon inte håller med. Hon säger att det kan hända att de äldre eleverna bråkar lite, men att det inte är så farligt, utan hon trivs. De två flickorna med svensk bakgrund har båda hört dåliga om området av sådana som inte bor där, men de påpekar att de inte håller med:

- Hanna: Man kan ju prata om områden på olika sätt... har du hört hur man pratar om [det aktuella området]?
- Amanda: Ja... eller ja... alla säger att det är dåligt, men det tycker inte jag.
- Hanna: Vilka är det som säger att det är dåligt då?
- Amanda: Några som bor på andra ställen
- Hanna: Folk som inte bor här?
- Amanda: Ja
- Hanna: Vad tycker folk som bor här då? Tycker dom att det bra eller att det...
- Amanda: Att det är bra.

Alla eleverna trivs på den aktuella skolan. Det säger att det bästa är de bra kompisarna, att spela fotboll och att jobba med geografi. Ingen kan komma på något som inte är så bra, förutom att en av flickorna säger att ”killarna kan vara lite pratiga och bråkiga”.

Eleverna ska alla börja på högstadieskolan i höst. De tycker att det känns ”bra”, ”pirrigt”, ”skönt” och ”roligt”. De tror inte att det kommer bli så stor skillnad mer än att man får mer ansvar och kommer att få lära sig mer. En av eleverna berättar att hennes föräldrar inte tycker att högstadieskolan är bra. Hon kan inte svara på varför de inte tycker att den är bra, men hennes bröder har gått på skolan och ”det är ingen bra skola”. Vid ett annat tillfälle sitter jag och samtalar med några elever omkring att börja på högstadieskolan. Ur fältdagboken:

Jag sitter och pratar med två flickor i skolår fem. Jag frågar om de ska börja på [högstadieskolan] till hösten, och det svarar de att de ska göra. Jag frågar hur det känns att börja där. En av flickorna säger att hon inte tror att det är bra på den skolan. ”Men varför är det inte bra?” frågar den andra flickan. Det kan hon inte svara på, men hon ”har hört att det inte är bra”.

5.3.3 Analys

Både personal och elever ger en dubbel bild av det aktuella området. De beskriver ett område som de boende tycker om och en skola som de flesta upplever som positiv av dem som är verksamma där men som båda ”dras med ett dåligt rykte”. Två av skolans personal anser att ryktet är oförtjänt: Helen förklarar ryktet med att det skrivs i tidningarna ”bara när det händer något” och Karin tror att det beror på att det tidigare varit ”jobbigt” på den lokala högstadieskolan, något som man nu fått bukt med, men att ryktet ”hänger kvar”. Birgitta och Kerstin förklarar ryktet snarare med faktiska problem: de menar att ryktet beror på att området har ”så många invandrare och socialfall”. Birgitta skyller även på högstadieskolans betygsmissigt dåliga resultat och Kerstin på att området är slitet eftersom de boende inte har ”samma känsla av att hålla rent”. Att ryktet kvarstår trots att mycket arbete görs för att bli av med det är något som jämföras med Bunars (2001) bild av Bredbyskolan i Rinkeby, en skola som visat goda resultat, men som trots detta möter misstänksamhet. Pedagoger som är verksamma i det aktuella området berättar om hur högstadieskolan under de senare åren arbetat hårt för att förbättra verksamheten och att de nu är en ”bra skola med bra lärare”. Trots det lever bilden av skolan som dålig kvar bland både föräldrar och blivande elever.

Bunar (2004) menar att den mångfald som i den övergripande retoriken ses som något positivt genom förknippandet med närområdet förvandlas till en mångkulturalism som får negativa följder och som upplevs som stigmatiserande. En ”mångkulturell” skola får betydelsen att det är en ”invandrantät” skola. Området och dess problematik påverkar bilden av skolan och dess mångfald. Också det blir något pedagogerna måste förhålla sig till de formar sin bild av mångfalden.

5.4 Föräldrasamverkan

5.4.1 Föräldrakontakt med förhinder

Under mitt första möte med Katarina, en av de pedagoger som är skolans ansvariga för mångfaldsprojektet, berättade hon att ett av de mål skolan hade satt upp när de inledde projektet var att öka och utveckla delaktigheten för föräldrarna i skolan. Hon berättar att man i samband med att projektet inleddes skapade en så kallad *lärgrupp* med åtta pedagoger, som speciellt riktade in sig på att arbeta med frågor omkring föräldrasamverkan och att utveckla föräldrarnas delaktighet. Katarina berättar emellertid när vi möts att de i lärgruppen upplever att de inte har uppnått detta mål. Trots att skolan alltid har tolkhjälp i sina möten med föräldrarna och även erbjuder föräldramöten på de största språken uteblir många föräldrar. ”Vi förstår inte varför de inte kommer” säger Katarina.

Ur fältdagboken:

Jag sitter i personalrummet och tittar igenom en av de böcker jag har fått av Katarina, *Lyssna på föräldrarna* av Inga Andersson. En pedagog slår sig ner bredvid mig och kikar på boken jag läser. ”Måste vi det?” frågar hon. Jag tittar frågande på pedagogen. ”Måste vi lyssna på föräldrarna?” förtydligar hon. Pedagogen skrattar.

När jag frågar Helen om varför hon tror att det kan vara svårt att få föräldrasamverkan att fungera svarar hon att hon tror att det beror på kulturkrockar och språkförbistring. Även om man har tolkhjälp är det inte säkert att föräldrarna förstår, eftersom tolkarna oftast inte är utbildade i "skolspråket" utan i juridiskt språk. Hon tror att föräldrarna ofta är vana vid helt andra skolkulturer eller inte har gått i skolan alls. Det kan skapa krockar, tror hon. Helen påpekar att "vår uppfostran" inte heller är norm för dem, men att det är den vi förmedlar i skolan. Hon påpekar att det krävs samtal för att skapa förståelse – från båda parter.

När jag frågar Charlotte hur hon ser på föräldrasamverkan menar hon att det oftast fungerar bra och att de flesta föräldrarna är väldigt bra. Ibland kan hon emellertid undra lite över invandrarnas barnuppfostransmetoder, till exempel när ett barn som i skolan är väldigt utagerande blir "som ett litet ljus" när pappan kommer. Då kan hon bli lite fundersam på vad som händer där hemma. Vi har våra kriterier, påpekar hon, och det är inte alltid det stämmer. Hon berättar om hur de på "fritids" en gång bland annat hade en romsk familj som slarvade både med frukost och hämtning, och "då fick man ta ett samtal med föräldrarna".

Charlotte ser elevernas och föräldrarnas olika bakgrunder som väldigt intressanta. Hon vill veta hur de har haft det. Hon menar att när man arbetar här krävs det att försöker sätta sig in i föräldrarnas perspektiv och att man inte dömer dem, då de redan är i underläge. Ibland känns det emellertid som att vissa föräldrar tycker att de "vet mycket" om hur saker och ting ska vara, och då kan det gälla att "peka med hela handen".

När jag frågar Karin om hur hon tycker att föräldrakontakten fungerar svarar hon "både och". Många av föräldrarna är analfabeter, och hon upplever att de kan vara osäkra och dra sig undan. Hon menar att föräldrar "i de här kulturerna" inte har samma syn barnuppfostran som vi i Sverige. "Många av dem har levt i läger", säger hon, "och de vet inte hur man gör". Många av dem är dessutom unga, bara runt 30 år och flerbarnsföräldrar, "knappast kapabla att uppfostra sina barn". Karin påpekar att kusingifte dessutom är vanligt, så att "man nästan kan misstänka att det blir inavel". "Det är tungt med kurderna", säger hon. Hon anser att många föräldrar skulle behöva gå en "föräldrakurs", något man även pratat med de sociala myndigheterna om. Ett annat problem Karin upplever är att man inte prioriterar rätt vad man lägger sina pengar på. Många lägger undan för att åka hem på somrarna, och skickar även hem pengar till släktingar. Hon menar även att många föräldrar använder skolan som hjälpmedel, om de till exempel ska besöka Apoteket och behöver hjälp med det och liknande saker.

Karin tycker att det kan vara svårt att engagera föräldrarna i barnen, som menar att "skolan ska göra sitt". Detta gör att man inte gärna skickar hem läxor. Några elever har istället fått "beordrad läxhjälp". Karin tror att bristen på engagemang kan bero på att föräldrarna känner rädsla och osäkerhet. Många mammor har även för mycket att göra, tror hon. Hon menar att deras män inte hjälper till med till exempel klädbyte och dusch av flickorna, men att kvinnorna har både arbete, barn och hela hushållet. Karin berättar att man ibland har problem med att föräldrar inte kommer på utvecklingssamtal och föräldramötet, något Karin tror kan beror just på att skolmiljön känns obekvämt för föräldrarna och att de har mycket att göra, med många syskon och dylikt. Hon berättar att skolan för att motverka detta har börjat med att erbjuda utvecklingssamtal i hemmen, något som några har nappat på. Då finns även en tolk med under mötet.

Birgitta och Kerstin upplever att det ibland kan vara svårt att nå föräldrarna, något de anser beror på språk- och kulturskillnader. Birgitta menar att många föräldrar anser att "skolan

sköter skolan” och språket gör att det kan uppstå missförstånd. Hon påpekar att de flesta föräldrarna inte är till besvär, utan många är positiva och tacksamma. Och även om inte alla har stöd hemifrån så är det många som har det.

När vi senare återigen kommer in på frågan om elevernas föräldrar och samverkan mellan dem och skolan skärps tonen något. Jag frågar om vad som är det svåraste med jobbet, och Birgitta pratar då om när det blir problem i familjerna, och att man som pedagog har anmälningsplikt och måste kontakta de sociala myndigheterna. Birgitta menar att det ofta är far- och mormödrar som fostrar barnen eftersom föräldrarna inte är kapabla till det. Birgitta talar här generellt, men av tidigare resonemang har jag förstått att hon främst talar om ”de kurdiska familjerna”. Kerstin menar att det ofta är tunga familjesituationer och att föräldrarna inte klarar av familjen, men att ”de skaffar fler och fler barn”. Familjerna kan uttrycka det själva menar hon, att ”vi klarar inte detta”. Det borde finnas någon slags föräldrautbildning menar hon vidare, eftersom föräldrarna är så unga och inte vet hur de gör. Ofta kan barnen säga till sina föräldrar att ”så får man/får man inte göra i Sverige”. Föräldrarna kanske har kommit från Altash-lägreten och de har inte fått någon social träning. Birgitta berättar att man kan höra barnen säga att ”min farfar och min morfar är bröder”. Föräldrarna är alltså kusiner, förklarar hon. Det blir som inavel, menar hon vidare; det kommer hit klaner och alla är släkt.

När det gäller skolan menar Birgitta och Kerstin att föräldrarna ofta är tacksamma, eller åtminstone säger de att de är det. Däremot anser de att föräldrarna ibland utnyttjar systemet, och att de inte borde ha förmåner som svenska föräldrar inte har, som att barnen är kvar på fritids fast mamman slutar skolan klockan 12. Kerstin menar att föräldrarna borde ta mer ansvar själva. Kanske har staten gjort fel, funderar hon, när vi ger dem mer och mer pengar, men de bara skickar hem pengarna. Fast, menar hon vidare ”det allra viktigaste köper de ju, parabol och platt-TV”. ”Det är det som gäller”, säger Birgitta. ”Men det är väl barnen som kommer hem och säger att i Sverige har alla barn en egen TV”, tror Birgitta, vilket gör att föräldrarna tror att man måste ha saker. Statusen är viktig menar Birgitta och Kerstin. De berättar att många ”vet” hur det är i Sverige redan innan de kommer, eftersom man skriver hem och berättar hur det är, att man inte ska bo i det aktuella området och att man inte ska ha vissa lärare i svenskundervisningen för att de inte är bra och så vidare. Men, menar Kerstin, ”det är väl som det var med våra utvandrare, att de lovar guld och gröna skogar”. Birgitta påpekar emellertid att skillnaden med dem var att de ju åkte på egen bekostnad och själva: ”’De’ [kurderna] kanske inte alls sökte sig till Sverige utan de nappade på det när svenskarna kom [till lägren].”

5.4.2 Analys

Både Bunar (2001, 2004) och Parszyk (1999) beskriver hur pedagoger och föräldrar i ”den mångkulturella skolan” har svårt att mötas. Parszyk (1999) berättar om föräldrar som ser på de svenska lärarna som alltför släpphänta medan Bunar (2001) beskriver föräldrar som upplever att de förlorar kontrollen över sina barn, något de ger skolan skulden för. Både Parszyk (1999) och Bunar (2004) beskriver hur skolan efterfrågar bättre kontakter med föräldrarna men att de har svårt att få till stånd dessa kontakter. Enligt Bunar förklarar pedagogerna problematiken med föräldrarnas språksvårigheter och med kulturella skillnader. De beskriver föräldrar som har dåligt självförtroende, är dåligt insatta i skolans arbete och har sociala problem. Parszyk berättar om pedagoger som ser föräldrarna som inkapabla att fostra sina barn.

Pedagogernas på den aktuella skolan syn på föräldrar överensstämmer i intervjuer och personalrumssamtal med den syn som beskrivs i forskningen. Skolan vill utveckla föräldrakontakten och föräldrars delaktighet, och ”förstår inte varför de inte kommer”. ”Språkföribistring”, ”kulturkrockar”, annorlunda uppfostransnormer, ”osäkerhet” och ovana vid vårt skolsystem är förklaringsmodeller som ges. Skolans egen roll ifrågasätts inte. Ovanstående utdrag ur fältdagboken (”måste vi lyssna på föräldrarna?”) skildrar visserligen vad jag tolkar som ett skämt, men jag anar att det bakom skämtet ligger ett mått av allvar. Frågan är om pedagogerna verkligen vill lyssna på föräldrarna, eller om de vill att föräldrarna ska lyssna på dem.

Jag upplever det som att problemen i hög grad kulturaliseras. Sådant som annars kanske hade förklarats utifrån individnivå eller på grund av socioekonomiska faktorer förklaras här utifrån kultur. Det var till exempel den ”romska familjen” som slarvade med frukost. Att föräldrar är inkapabla att fostra sina barn förklaras till viss del av vistelse i läger, att föräldrarna är osäkra på grund av analfabetism eller att mammorna har för mycket att göra, men främst ser jag det som att förklaringarna bygger på ”kulturskillnader”: De ”i de här kulturerna” (”invandrare”/”kurder”) har inte samma syn som ”vi” i Sverige. ”Deras” kriterier stämmer inte med ”våra”.

Några av pedagogerna gör uttalanden som är grova generaliseringar. Sådana uttalanden är bland annat att föräldrar på grund av lägervistelse, sin låga ålder och att de tar hjälp av far- och morföräldrar ses som inkapabla att fostra sina barn. Andra uttalanden är att det på grund av kusingifte blir inavel bland de kurdiska invandrarna, att staten ger invandrarna mer och mer pengar som bara går till platt-TV och till släktingar och resor utomlands, eller att föräldrarna ”utnyttjar systemet” genom att låta barnen gå på ”fritids” trots att mamman är hemma. Ett flertal gånger nämns vikten av att man som pedagog i det aktuella området besitter vad som kallas kulturkompetens. Här skymtar en diskrepans mellan retoriken om mångkultur och vardagliga kommentarer.

Bunar (2004) påpekar att det råder en brist på tillit mellan skola och föräldrar, vilket gör att det mellan parterna aldrig kan komma till stånd ett verkligt möte. Bunar tror vidare att det dåliga förhållandet mellan skola och föräldrar bidrar till dessa skolors låga status och att det i slutändan är eleverna som får betala genom att ”[b]ristande tillit..., ömsesidiga beskyllningar och stigmatiseringar riskerar att ytterligare låsa utvecklingen på en skola” (Bunar, 2004, s 77). Hur de invandrade föräldrarna ser på skolan är svårt att veta utifrån denna studie. Det är också svårt att veta hur mycket av pedagogernas uppfattningar som kommuniceras till elever och föräldrar. Den enda ledtråden består i föräldrarnas frånvaro från skolan.

Runfors (2003) påpekar att pedagoger ofta upplever kulturella fenomen som rör mellanmänskliga relationer som svårhanterliga, svåra att acceptera och hindrande för eleverna. Hon framhåller att det framför allt blir problematiskt när kategorier som bildade motsatspar och formerar sig hierarkiskt på ett sätt som avviker från det i skolan och samhället normativa. Ett sådant motsatspar är vuxen-barn. Studerar man pedagogernas syn på förhållandet mellan barn och vuxna kan man ana att föräldrarna ses som alltför auktoritära (ett barn ”blir som ett litet ljus” när pappan kommer). De upplevs också som svåra att engagera ”i barnen” då de upplevs anse att ”skolan sköter skolan”, alternativt sätter alltför stor press på barnen att lyckas och läsa på universitetet eftersom föräldrarna ”känner sig misslyckade”. Med den svenska modellen för föräldraskap som måttstock stämmer inte de invandrade föräldrarnas ”kriterier”. Att även relationer ur ett genusperspektiv ses som problematiska vittnar uttalanden som ”män inte

hjälp till med klädbyte och dusch” och ”kurdiska flickors liv är som en avsmalnande tratt” om.

Jag tror att det bakom pedagogernas uttalanden finns en stark ambition om att ge eleverna med utländsk bakgrund en bättre framtid. Ett problem kan emellertid vara att det sker med den svenska modellen som måttstock. Perspektivet blir därmed monokulturellt: ”Eleverna får det bättre om de blir som vi”. I den processen innebär föräldrar, som står för traditionalism, ett starkt kollektiv och auktoritära köns- och föräldraroller, ett hinder.

6 Slutsatser

6.1 Slutsatser

Pedagogerna på den aktuella skolan tycks ha en motsägelsefull relation till begreppen *mångfald* och *integration*. På en nivå finns den övergripande retoriken. Här utgör begreppen mål och visioner. På en annan nivå finns skolvardagen med all dess komplexitet. Mångfalden och integrationen står här snarare för en skola med många invandrarfamiljer. I likhet med Bunar (2001) ser jag en tendens att det mellan dessa nivåer har bildats ett gap i vilket den mångkulturella skolan har fastnat.

Skolans personal uttrycker alla hur mångfalden står för något genomgående positivt. Mot detta står uttalanden om socialt svåra elevgrupper och problematiska relationer till ”invandra-föräldrar”. Mellan hur denna del av mångfalden omtalas, den som handlar om de människor som faktiskt utgör ”den mångkulturella skolan”, och hur mångfalden i retoriken ses som ett honnörsord, råder knappast någon samstämmighet. Inte heller råder samstämmighet mellan pedagogernas uppfattning om hur mångfalden tas tillvara och elevernas berättelser om skolvardagen.

Trots att urvalet har varit litet och man inte kan generalisera resultatet, ger det en fingervisning om vardagen på våra mångkulturella skolor. Bunar (2001, 2004), Runfors (2003, 2004) och Parszyk (1999) har i sin forskning funnit att den verklighet som är vardag för elever med utländsk bakgrund är en skola som är monokulturell, segregande, diskriminerande, marginaliserande och för andra. Trots pedagogernas höga ambitioner och hängivna arbete vid den här aktuella skolan tycks det finnas hinder för den mångkultur och integration man strävar att uppnå.

Den bild som målas här kan förefalla pessimistisk. Fokus för studien har varit att belysa hur pedagoger talar om integration, mångfald och om elever och föräldrar, både vad gäller övergripande mål och visioner och i mer vardagligt tal. I intervjuer och observationer har den bristande samstämmigheten mellan de båda blivit tydlig och jag ser min studie som en antydning om att den svenska skolan för att bli vad den utger sig för att vara – en skola för alla – måste genomgå en radikal förändring.

6.3 Med blicken mot framtiden

Hur kan vi då gå vidare? Hur kan samstämmighet börja råda mellan vision och verklighet?

Bunar (2001) menar att det för att skapa en mångkulturell skola krävs förändring inom såväl utbildningens institutionella uppbyggnad som skolans ideologiska och pedagogiska bas. Som det ser ut i dag bidrar närhetsprincipen (att elever väljer den skola som ligger närmast

hemmet) till att den sociala och etniska boendesituationen, och dess medföljande stigmatisering, speglas i skolan, samtidigt som elever från mer stabila hemförhållanden flyr skolorna med dåligt rykte. Denna struktur måste ses över, menar Bunar (2001). Han menar vidare att en mångkulturell skola kräver att mångkulturalism läggs till skolans ideologiska bas, så att detta inte enbart blir förbehållet skolor i ”invandrartäta” områden utan en rättighet för alla elever. Dessutom bör varje skolas lokala arbetsplan innehålla en plan för hur ett förändringsarbete ska genomföras. Likaså bör man föra en diskussion omkring innehållet i läroböcker och kursplaner. (Bunar, 2001).

Det är inget enkelt arbete vi har framför oss. En förbättring av förutsättningarna för eleverna med utländsk bakgrund kräver en genomgående förändring. Den största förändringen kan vi som pedagoger dock åstadkomma här och nu. Det är vi som kan ändra perspektiv, öppna upp för alla våra elever och låta visionerna bli verklighet.

7 Referenser

Litteratur

- Bell, Judith (1995) *Introduktion till forskningsmetodik*, Lund: Studentlitteratur
- Bunar, Nihad (2001) *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*, Stockholm/Ste Hag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium
- Bunar, Nihad (2004) Skolor i utsatta bostadsområden – mellan invandrarskapets sociala dimensioner och ryktets anatomi, i: SOU 2004:33, *Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, Stockholm: Fritzes
- Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (2006) Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik, i: Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*, Lund: Studentlitteratur
- O'Dell Tom (2002) Etnicitet i spänningsfältet mellan kultur och biologi, i: Magnússon, Finnur (red) *Etniska relationer i vård och omsorg*, Lund: Studentlitteratur
- Parszyk, Ing-Marie (1999) *En skola för andra: minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*, Stockholm: HLS Förlag
- Reyes, Paulina de los (2005) Intersektionalitet, makt och strukturell diskriminering, i: SOU 2005:41, *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*, Stockholm: Fritzes
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie om hur invandrarskap formas i skolan*, Stockholm: Prisma
- Runfors, Ann (2004) "När blir man svensk?" – om hur skilda möjligheter skapas i skolvardagens samspel, i: SOU 2004:33, *Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2000) *En skola för alla. Om det svenska skolsystemet*, Stockholm: Skolverket
- SoS-rapport 2000:3, *Olika villkor – olika hälsa*, Stockholm: Socialstyrelsen
- SOU 2005:56, *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*, Stockholm: Fritzes
- Starrin B. & Renck B. (1996) *Den kvalitativa intervjun*, i: Starrin B. & Svensson P-G (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur
- Statistiska centralbyrån (2005) *Befolkningsstatistik 2005*, del 3, Stockholm: Statistiska centralbyrån
- Tesfahuney, Mekonnen. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, vol 8, nr 3

Internet

Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet

Hämtat 31 december 2006, från

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Skolverket: *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan 2006*, PM

Hämtat 4 januari 2007, från

<http://www.skolverket.se/content/1/c4/75/59/PM%20grundskola%20061206.pdf>

Myndighetens för skolutveckling hemsida för Idéskolor för mångfald

26 december 2006

<http://ideskola.skolutveckling.se/>

Intervjuguide personal

Bilaga 1

Hur länge har du arbetat på skolan? Hur kom det sig att du sökte dig hit? Trivs du med ditt arbete? Krävs det något särskilt för att arbeta här?

Vad är det bästa med att arbeta på [den aktuella skolan]? Vad är det tyngsta/svåraste med ditt arbete?

Hur ser du på [det aktuella området]? Hur ser områdets rykte ut? Påverkar det synen på områdets skolor?

Händer det att det uppstår konflikter på skolan på grund av de olika kulturer som finns här?

Jag har hört att ni har haft svårt att få föräldrar att komma till föräldramöten och dylikt – hur ser du på föräldrasamverkan?

Hur ser du på begreppet *mångfald*? Hur känner du att du kan arbeta med mångfalden?

Hur ser du på begreppet *integration*?

Intervjufrågor elever

Bilaga 2

Personliga frågor:

Namn, ålder, (etnisk) bakgrund, ev tid i Sverige

Om området:

Hur länge har du bott i [det aktuella området]? Trivs du här? Vad är positivt? Finns något som är mindre bra? Är du stolt över att bo i [området]? Varför/varför inte?

Man kan ju prata om områden på olika sätt – hur upplever du att [det aktuella områdets] rykte är? Vem säger vad om [området]?

Om skolan:

Trivs du på [den aktuella skolan]? Vad är positivt? Finns något som är mindre bra? Ska du börja på [högstadieskolan] nu i höst? Om inte – varför inte? Hur känns det? Tror du att det kommer bli stor skillnad? Hur?

Om mångfald:

Att många elever är från andra länder än Sverige – är det något man tänker på? Är det något lärarna pratar om i skolan?

Om identiteten:

Är ditt och dina föräldrars (etniska) ursprung viktigt för hur du tänker på dig själv?

Är ditt och dina föräldrars (etniska) ursprung viktigt för hur du beskriver dig själv (för andra)?

Tror du att ditt och dina föräldrars (etniska) ursprung är viktigt för hur andra tänker på dig?

Tror du att ditt och dina föräldrars (etniska) ursprung är viktigt för hur andra beskriver dig?

Finns det annat som är viktigare än din etniska bakgrund för hur du tänker på dig själv och beskriver dig själv?

Vad tänker du på när du hör ordet svensk? Är du svensk? Hur blir man svensk?

Hej!

Jag heter Hanna Alwall och jag studerar till lärare vid Göteborgs universitet. Jag håller på att skriva min examensuppsats, och är på [skolan] för att ta del av deras arbete för integration och mångfald.

Jag vill därför prata med några elever i år 5 om vad de tycker om [området], [skolan] och skolarbetet.

Intervjuerna kommer att spelas in på band. Detta är en hjälp för mig när jag ska skriva ut vad vi har pratat om. Inga uppgifter om enskilda elever kommer att spridas vidare. Jag kommer inte att använda deras riktiga namn och ingen kommer att förstå vilken elev som tycker vad.

Vill du och ditt barn hjälpa mig med min uppsats? Jag skulle vara mycket tacksam!

Med vänliga hälsningar

Hanna Alwall

Klipp ut talongen och ta med till klassläraren snarast

-✂- - - - -

Jag godkänner att mitt barn blir intervjuat

Jag godkänner *inte* att mitt barn blir intervjuat

Barnets namn: _____

Mitt namn: _____