

EN SKOLA I INTEGRATION?

Lärdomar från Örebro kommuns
arbete med styrd skolintegration

Emma Arneback Andreas Bergh

Jan Jämte Anders Trumberg



EN SKOLA I INTEGRATION?

Lärdomar från Örebro kommuns arbete
med styrd skolintegration

Emma Arneback, Andreas Bergh,
Jan Jämte, Anders Trumberg



”Att bryta segregation genom utbildning”

2018–2022

Örebro universitet

Deltagande forskare:

Emma Arneback, Andreas Bergh, Jan Jämte, Anders Trumberg

Under senare år har problemen med skelsegregation blivit alltmer uppmärksammade och påtagliga. I detta forskningsprojekt undersöks Örebro kommuns arbete för att öka integrationen och måluppfyllelsen vid kommunens skolor. I fokus står nedläggningen av högstadiet på Vivallaskolan och beslutet att anvisa områdets ungdomar till fyra andra skolor i kommunen.

Kontaktperson: Jan Jämte (jan.jamte@oru.se)

Redaktör och språkgranskning: Theres Lagerlöf, Redaktör Lagerlöf

Formgivning och sättning: Måns Berg, Typ & Design

Författarna är ansvariga för rapportens innehåll.

ISBN: 978-91-87789-47-2

Om rapporten

I denna rapport sammanfattas forskningsprojektet ”Att bryta segregation genom utbildning”, finansierat av Örebro kommun och Örebro universitet (2018–2022). Rapporten ger en inblick i forskningsprojektets viktigaste resultat. För den som vill ta del av en djupare analys hänvisar vi till projektets vetenskapliga publikationer, som kommer att publiceras successivt under de kommande åren.¹

Deltagare i projektet har varit Emma Arneback (docent i pedagogik), Andreas Bergh (docent i pedagogik), Jan Jämte (doktor i statsvetenskap och lektor i samhällskunskap) och Anders Trumberg (doktor i kulturgeografi). Samtliga är medförfattare till denna slutrapport. Två forskningsassistenter, Gabriel Hällqvist och Frida Dahlin (Framtidens lärarutbildning, Örebro universitet), har transkriberat och genomfört en initial kodning av intervjumaterial. Gabriel Hällqvist har även skrivit en rapport om mediebilderna av Vivallaskolan. Joacim Strömberg (adjunkt, Örebro universitet) har bidragit med att ta fram en internationell forskningsöversikt kring skolsegregation. Tack till alla inblandade, men också till Cecilia Arensmeier, Stefan Lund och Marie-Helène Andersson, Gabriel Hällqvist, Joacim Strömberg och Arne Salomonson som läst och kommenterat hela eller delar av rapportmanuset.

Vi vill rikta ett tack till de elever, lärare och annan skolpersonal, tjänstemän och politiker som i intervjuer har delat med sig av sina kunskaper, erfarenheter och tankar. Tack också till de lärare och elever som vi har fått möjlighet att besöka vid upprepade tillfällen. Tillsammans har ni bidragit till att belysa en komplex och viktig samhälls- och utbildningsproblematik, där lärdomarna inför framtiden är många.

1 Delar av den data och analys som ligger till grund för rapporten kopplas även till forskningsprojektet *Challenging segregation through education*, finansierat av Vetenskapsrådet 2021–2024.

Författarpresentationer

Emma Arneback är docent i pedagogik vid Örebro universitet. Hon forskar om olika former av förändringsprocesser som initieras för att skapa mer jämlika förutsättningar för barns och ungdomars utveckling och lärande.

Andreas Bergh är docent i pedagogik vid Uppsala och Örebro universitet. Hans forskning handlar om utbildningspolitiska reformer och styrning, med ett särskilt intresse för kvalitet, juridifiering, segregation samt lärares och rektorers professionalism.

Jan Jämte är doktor i statsvetenskap och lektor i samhällskunskap vid Örebro universitet. Han forskar bland annat om att motverka rasism och segregation i pedagogisk verksamhet, samt om breddat deltagande i högre utbildning.

Anders Trumberg är doktor i kulturgeografi och affilierad forskare vid Örebro universitet. Hans forskning handlar främst om segregation och likvärdighetsfrågor inom det svenska utbildningssystemet kopplat till elevers val av skola.

Innehåll

Om rapporten	3
Författarpresentationer	4
Sammanfattning	7
1. Inledning	11
Studiens fokus	12
2. Skolsegregation – nationella mönster och lokala initiativ	14
Ett nationellt perspektiv	14
Kommunala initiativ	15
Tidigare forskning om ”spridning”	18
Skolor präglade av mångfald	20
3. Skolsegregation i Örebro och fallet Vivalla	22
Elevsammansättning	22
Skolresultat	24
Stadsdelen Vivalla och Vivallaskolan	26
Debatten om Vivallaskolan	29
4. Analytiskt ramverk, data och metod	32
Måluppfyllelse och integration	32
Organisatoriska, pedagogiska och sociala processer	33
Data och metod	34
5. Politik och förvaltning – från idé till genomförande	42
En villkorad förändring	42
Beslutsprocessen och genomförandet	54
6. Organisatoriska processer	66
Rörelse mellan det generella och specifika	66
Stöd och oro inför nedläggningen	67
Brist på stöd och information vid genomförande	69

Personalrotation	73
Skolkulturer i förändring	75
7. Pedagogiska processer	82
En väv av röster	82
Ökad variation i förkunskaper och förutsättningar	83
Möjliggörande undervisning	86
Tidstjuvar som en generell utmaning	92
Klassrumsnormer och arbetsro	95
8. Sociala processer	99
Olika bilder av samma verklighet	99
Förekomster av intern segregation	100
Gränsöverskridande vänskaper	107
Social oro i skolan	111
Negativa förväntningar och missgynnande	116
Relationsskapandets betydelse	120
9. Elevernas resultat och val av skolor	127
Att tolka med försiktighet	127
Alla elever i Örebro kommun	128
Anvisningsskolorna	131
Elevers val av skola	135
Huvudsakliga resultat	136
10. Sammanfattning	138
Studiens resultat	138
Nationell inramning	139
Kommunal inramning	140
Organisatoriska, pedagogiska och sociala processer	141
Måluppfyllelse och skolvalsmönster	144
Komplexiteten speglas i resultaten	145
11. Fem lärdomar	147
Utmaningar med att vägledas av tolkningsbara begrepp	147
Glapp mellan förväntningar och förutsättningar	149
Behov av centralt stöd och samarbete mellan skolor	150
Kompetens för arbete med elevgrupper präglade av mångfald	151
Samhällets sociala skiktning återspeglas i skolan	153
Slutord	155
Referenser	156

Sammanfattning

Under senare år har skolsegregationens negativa konsekvenser blivit alltmer uppmärksammade och påtagliga. I detta projekt har forskare följt Örebro kommuns arbete för att öka måluppfyllelsen och integrationen vid kommunens skolor. Fokus är nedläggningen av högstadiet på Vivallaskolan i Örebro, och beslutet att anvisa områdets elever till fyra andra skolor från och med höstterminen 2017, för att därigenom åstadkomma en positiv förändring för eleverna. Syftet med rapporten är att analysera i vilken mån och på vilka sätt omorganiseringen bidragit till 1) *ökad måluppfyllelse* och 2) *ökad integration*. Valet av fokuspunkter bygger på att begreppen väglett Örebro kommuns arbete, men även på att de är framträdande för att beskriva strävan efter ett utbildningsväsende karakteriserat av goda skolresultat och samhörighet i samhället. Rapporten visar dock på att dessa begrepp är tolkningsbara och att det långt ifrån råder konsensus om dess innebörd.

Forskarna har följt arbetet på de fyra anvisningsskolorna under två och ett halvt års tid (från januari 2018 till september 2020). Studien bygger på intervjuer med 128 personer: elever, skolpersonal, skolledning, politiker och tjänstemän, men också observationer i klassrum (drygt 300 lektioner) och sociala miljöer samt statistik. Analysen av materialet har fokuserat de möjligheter och utmaningar som följt av omorganiseringen. I fokus står de *organisatoriska*, *pedagogiska* och *sociala processer* som initierats, och hur de samspekar för att skapa förutsättningar och begränsningar för integration och lärande.

Det kvalitativa materialet har bearbetats utifrån en tematisk analys. Analysmetoden fokuserar på att fånga mönster i de intervjuades svar, vilket inte ska tolkas som att alla teman är framträdande i alla intervjuer eller i alla verksamheter. Kvantitativa elevdata från Örebro kommun har

använts för att dels analysera elevernas skolresultat, dels för att analysera mönster i skolval efter nedläggningen av Vivallaskolans högstadium.

Med avseende på måluppfyllelse går det ännu inte att se att omorganiseringen av Vivallaskolan har haft någon positiv effekt i fråga om skolresultat. Mellan åren 2001–2018 var medelvärdet för andelen elever som klarat grundläggande behörighet på Vivallaskolan 59 procent. År 2020 uppfyllde 42 procent av eleverna som tidigare gått på Vivallaskolan, men som nu placerats i fyra andra anvisningsskolor, grundläggande behörighet till gymnasieskolan efter årskurs 9. På grund av det förhållandevis låga antalet elever som anvisats till nya skolor visar jämförelser mellan medelvärdena inte på någon statistisk signifikans, och resultatet kan således bero på slumpen.

Vissa skillnader finns mellan de fyra skolorna. På anvisningsskolorna uppnår mellan 20 och 55 procent av eleverna som tidigare gått på Vivallaskolan grundläggande behörighet till gymnasiet. Motsvarande andel för övriga elever är 75–85 procent. Det finns inget som tyder på att övriga elever påverkas resultatmässigt av att det kommit elever från Vivallaskolan till anvisningsskolan. Gällande elevers val av skola ses inte några mönster av ökat bortval, det vill säga att vårdnadshavare eller elever på de mottagande skolorna bytt till andra skolor efter omorganiseringen. Resultaten bör dock följas upp över flera år, då det går att få säkrare data ju fler elever som slutar årskurs 9 i anvisningsskolorna.

Analysen av intervjuer och observationer bidrar med flera delförklaringar till detta utfall. Omorganiseringen har generellt bidragit till en ökad variation i elevers förkunskaper och förutsättningar på skolorna. Personalen anger ofta att det har varit utmanande att möta elevernas alltmer varierande behov, vilket speglas i såväl behov av kompetensutveckling som elevers önskan om mer pedagogiskt stöd och nivåanpassad undervisning. Försvårande aspekter utgörs även av bristande arbetsro och skolfrånvaro, men också av att elever stundtals upplevt ett stort glapp mellan skolkulturer – och att det i vissa fall har varit svårt att komma in i och förstå hur de nya skolorna fungerar. Samtidigt synliggörs hur personal arbetar med att utveckla verksamheten för att möta de nya behoven, bland annat genom att använda språkutvecklande och elevaktiva arbetssätt, och genom att utöva ett såväl relationellt som tydligt och aktivt ledarskap för att etablera fungerande klassrumsnormer.

I fråga om integration synliggörs hur omorganiseringen skapat förutsättningar för nya möten och ökad samvaro mellan elever med olika bakgrund, men att dessa möten ofta försvåras eller villkoras av olika former av särskiljande och utestängande praktiker. Istället för en yttre segregation, mellan skolor, präglas flera av skolornas sociala rum av intern segregation, där elever med olika etnisk bakgrund tenderar att skapa parallella men separata sociala gemenskaper utanför lektionstid. Analysen visar också hur problem med social oro, exkluderande normer och negativa föreställningar om Vivalla påverkat förutsättningarna för integration i negativ riktning.

Samtidigt finns andra sammanhang och rum där nya möten sker i högre utsträckning. De viktigaste är klassen och klassrummet, där lärare arbetar på olika sätt och med varierande framgång, för att möjliggöra och ange ramarna för skilda former av samvaro och samspel. Rapporten synliggör vikten av personalens relationella arbete, och hur det varierar mellan skolor. Lärare och elever är inbegripna i ett komplext och skört relationsnät där lärares förmåga att visa omsorg, respekt och solidaritet tydligt påverkar elevernas känsla av trygghet, tillhörighet och gemenskap. I rapporten beskrivs även hur enskilda elever som bryter med mönster av intern segregation spelar en central roll som ”brobyggare” mellan olika sociala gemenskaper.

Analysen visar att både frågan om måluppfyllelse och integration påverkats av en rad organisatoriska förutsättningar som villkorat de enskilda skolornas arbete. Rapporten visar exempelvis att personal uttrycker att de saknar ett centralt stöd från kommunen och att de önskar en större samverkan mellan de inblandade skolorna. Inte heller har erfarenheterna och kunskaperna från personalen på Vivallaskolan spridits till anvisningsskolorna. Det har inneburit att de anvisningsskolor som har tidigare erfarenheter av att arbeta med heterogena elevgrupper har haft lättare att ta emot de nya eleverna från Vivalla, medan omorganiseringen krävt större förändringar och varit mer turbulent i andra enheter.

Sammantaget visar analysen att omorganiseringen har skapat möjligheter för lärande och nya möten mellan elever med olika bakgrund, men att flytten av elever i sig inte innebär någon garanti för endera. Istället visar analysen att utfallet till stor del beror på de organisatoriska, pedagogiska och sociala processer som initierats (eller inte initierats)

på skolorna, samt de förutsättningar skolorna getts av kommunen och utbildningens nationella inramning. Här visar analysen både på möjligheter och utmaningar att lära av. Rapporten speglar en rad viktiga förutsättningar för ökad måluppfyllelse och integration, men också vad som utmärker dess motsats. På så sätt kastar rapporten ljus över processer som i slutänden kan gynna alla elevers lärande och utveckling.

1. Inledning

De senaste decennierna har problemen med ökad segregation och skillnader i människors livsvillkor blivit alltmer uppmärksammade och påtagliga. För skolan har detta inneburit en särskild utmaning. Ett av skolans centrala uppdrag är att verka för likvärdiga förutsättningar och social gemenskap. Under senare år har det dock blivit påtagligt att såväl samhällets skiktning som skolväsendets organisering riskerar att bidra till ökad skolsegregation och skillnader i livsvillkor mellan barn och unga i det svenska samhället (Söderström & Uusitalo, 2010; Holmlund, 2016).

Från att ha bottnat i socioekonomiska skillnader, har skolsegregationen även fått en allt tydligare etnisk komponent. Konsekvensen blir en sortering av elever efter socioekonomiska och etniska förtecken, men också ökade skillnader mellan verksamheter i fråga om skolresultat. Sammantaget formas en bild där barn och unga med olika bakgrund ges skilda möjligheter att lära och utvecklas, vilket i sin tur påverkar deras livschanser och bidrar till att skapa och upprätthålla ett segregerat samhälle.

Insikterna om utmaningarna kopplat till skolsegregation har lett till frågor om vad som kan göras för att bryta dessa mönster. Tidigare forskning har framförallt pekat ut den ökade segregationen i boendet och elevers möjligheter att välja skola som centrala orsaker till skolsegregation (Holmlund et al., 2019; Östh et al., 2013). Även om dessa faktorer, som till stor del organiseras på nationell nivå, villkorar enskilda kommuners och skolors arbete är det viktigt att ställa frågan om vad som kan göras lokalt för att hantera utmaningarna. Enligt Skolverket finns en gemensam uppfattning hos kommunala såväl som fristående skolhuvudmän om att segregationen är ett problem som kräver att de agerar (Skolverket, 2018a), men de nationella direktiven för hur problemen

ska hanteras är fortfarande få. Istället har allt fler kommuner tagit egna initiativ för att försöka bryta uppdelningen och därigenom förbättra skolresultaten. I detta forskningsprojekt har vi följt och analyserat ett av dessa lokala initiativ.

Studiens fokus

Från och med hösten 2017 avvecklades högstadiet i stadsdelen Vivalla; ett bostadsområde beläget i Örebro nordvästra delar, präglad av socioekonomisk utsatthet och en hög andel boende med utländsk bakgrund. Istället hänvisades barnen och ungdomarna från Vivalla till fyra andra högstadieskolor i kommunen. Enligt Örebro kommun var målet att öka integrationen i kommunens skolor och ge eleverna från Vivalla bättre förutsättningar att klara sin skolgång (Örebro kommun, 2016). Liknande åtgärder har vidtagits på flera andra håll i landet, däribland i Malmö och Nyköping. På kort tid har idén om att lägga ned skolor i så kallade strukturellt missgynnade områden fått fäste i politiken och betraktas nu som ett möjligt sätt att motverka skolsegregation.

Studien tar avstamp i nedläggningen av Vivallaskolans högstadium och följer den omorganisering som skett åren därefter. Syftet med projektet är att bidra med kunskaper kring i vilken mån och på vilka sätt åtgärderna bidragit till 1) *ökad måluppfyllelse* och 2) *ökad integration*. Begreppen måluppfyllelse och integration är mångtydiga och omstridda. De kan laddas med olika innehåll, något som också undersöks i studien. I politik och allmän debatt är de ofta framträdande för att beskriva strävan efter ett utbildningsväsende karakteriserat av goda skolresultat och samhörighet i samhället.

I forskningens fokus ligger alltså de fyra anvisningsskolorna och hur dessa verksamheter förberetts inför, genomförts och påverkats av omorganiseringen. Ett särskilt intresse har riktats mot organisatoriska, pedagogiska och sociala processer och hur de skapar förutsättningar för integration och lärande. Projektet har också studerat hur eleverna på de fyra skolorna upplever och påverkas av förändringsprocesserna, såväl gällande måluppfyllelse som de sociala processer som initieras i och med att elever flyttar till nya verksamheter. För att utveckla kunskap om omgärdande strukturer och villkorande faktorer omfattar studien även representanter från politik och förvaltning.

Medan kunskaperna om skolsegregationens orsaker och konsekvenser ökat de senaste årtiondena, finns fortfarande begränsad forskning om de lokala försök som gjorts för att hantera och lösa problemen. Om samhället ska möta frågan om segregation är skolan en nyckelaktör, och mot bakgrund av luckor i rådande forsknings- och kunskapsläge kan lärdomar från lokala initiativ få en central betydelse för utbildningens övergripande organisering.

2. Skolsegregation – nationella mönster och lokala initiativ

I det här kapitlet sätts omorganiseringen av Vivallaskolan in i ett större sammanhang. Här beskrivs skolsegregation ur ett nationellt perspektiv, följt av en utblick mot olika kommunala initiativ för att hantera skolsegregationens negativa konsekvenser. Till sist ges en kort inblick i forskning om pedagogiska och sociala processer i skolor med heterogena elevgrupper.

Ett nationellt perspektiv

Under det senaste decenniet har problemen med skolsegregationen blivit alltmer påtagliga i Sverige (Holmlund et al., 2019; Yang Hansen & Gustavsson, 2019). Forskning visar hur skolsegregationen till stor del beror på två faktorer. Den första faktorn handlar om *boendet*, där elever tenderar att gå i den skola som ligger närmast, vilket innebär att respektive skola avspeglar områdets socioekonomiska karaktär (Bunar, 2001). Den andra faktorn handlar om *utbildningspolitiska åtgärder*, där valfrihetsreformen i början av 1990-talet har haft en stor påverkan (Bunar, 2015). Forskning visar att elever från socioekonomiskt starka hem i högre grad tenderar att göra aktiva val av skola, och vilken skola som väljs beror bland annat på skolornas etniska och socioekonomiska elevkomposition (se t.ex. Trumberg & Urban, 2020; Östh et al., 2013). Konsekvensen har blivit en ökad uppdelning av elever efter socioekonomiska och etniska förtecken, där populära fristående och kommunala skolor tenderar att få en överrepresentation av elever från socioekonomiskt starka familjer (Fjellman & Yang-Hansen & Beach, 2019) och där elever med svensk bakgrund i högre grad söker sig bort från kommunala skolor med en hög andel elever med utländsk bakgrund (Yang-Hansen & Gustavsson,

2016). Det innebär bland annat att elever med olika bakgrund, erfarenheter och intressen inte ges möjligheter att lära och utvecklas tillsammans (Dahlstedt et al., 2019).

Men skolsegregationen har också andra konsekvenser. Parallellt med rapporter om tilltagande uppdelning, visar forskningen på ökade skillnader i resultat mellan skolor, skillnader som delvis kan förklaras av den ökade skolsegregationen (Skolverket, 2018b). I Sverige är utvecklingen gällande de starkast presterande eleverna i grundskolan relativt oförändrad, medan utvecklingen för de svagast presterande eleverna fortsätter vara negativ. I den senare gruppen ses sjunkande betyg och mindre andel behöriga till gymnasieskolans nationella program. Det finns i huvudsak fyra statistiskt urskiljbara grupper bland de svagast presterande eleverna: *elever med lågutbildade föräldrar, nyanlända elever, elever boende och med skolgång i strukturellt missgynnade områden samt pojkar*. Dessa fyra variabler tenderar dock att sammanfalla med varandra (Skolverket, 2012).

Sammanfattningsvis kan man säga att betydelsen av vilken skola eleverna går på har ökat under det senaste decenniet. Boendesegregationen, valfriheten och under de senaste åren även ett ojämnt mottagande av nyanlända elever, är tre faktorer som pekas ut i forskningslitteratur som bidragande till ökad skolsegregation och skillnader i skolresultat (OECD, 2015; Andersson et al., 2012; Fredriksson & Vlachos, 2011).

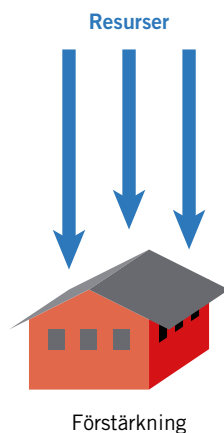
Kommunala initiativ

Det huvudsakliga ansvaret för att hantera den komplexa problematik som beskrivits ovan vilar idag på kommunen. Kommunaliseringen av skolan under slutet av 1980-talet, och flera efterföljande reformer, har inneburit att statens roll främst blivit att genom kontroll, riktade bidrag och olika former av stöd försöka stödja kommunerna i deras arbete. De nationella satsningarna har vägletts av dominerande tolkningar av utbildningspolitiska begrepp, där likvärdighet och kvalitet snarast kommit att handla om att öka elevernas valfrihet och måluppfyllelse, än att specifikt adressera utmanande samhällsliga frågor som segregation och social skiktning.

Även om frågan om segregation blivit alltmer framträdande i både nationell utbildningspolitik och skolmyndigheters arbete under det

senaste decenniet, är det fortfarande den lokala nivån som har det yttersta ansvaret att utveckla och arbeta för att hantera de utmaningar som finns, inom de ramar som ges av staten. Hur kommuner hanterar denna samhällsutmaning varierar dock stort. Skolan organiseras, styrs och finansieras på olika sätt beroende på enskilda kommuners förutsättningar och prioriteringar, vilket bidragit till att det utvecklats en rad olika initiativ för att hantera lokala uttryck för skolegregation.

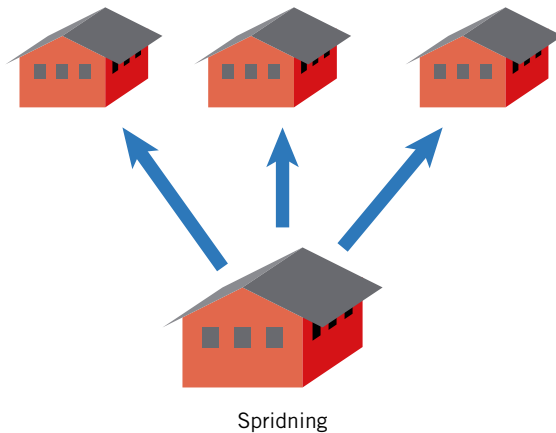
Som ett led i arbetet har forskargruppen genom en enkät kartlagt olika typer av kommunala initiativ för att motverka skolegregation.¹ Utifrån kartläggningen har vi utvecklat en typologi som synliggör och särskiljer tre vanligt förekommande typer av initiativ för att motverka skolegregation: *Förstärkning*, *Spridning* och *Sammanslagning*. I relation till Vivallaskolans historia och omorganisering har alla tre aktualiserats, om än i olika faser och utsträckning.



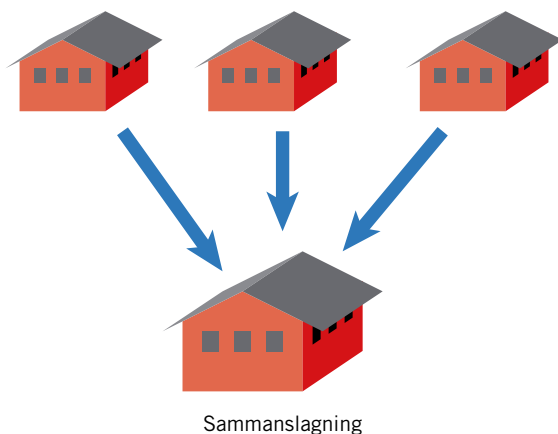
Förstärkning: Det vanligaste sättet att försöka motverka konsekvenserna av ett segregerat skolsystem är att rikta förstärkande insatser till skolor i strukturellt missgynnade områden och som har låg måluppfyllelse. Genom att rikta förstärkning till den enskilda skolan hoppas kommunerna förbättra elevernas resultat, stärka skolornas anseende och på

1 Se kommande artikel "Att motverka skolegregation: en kartläggning av kommunala initiativ", med förväntad publicering 2022.

sikt locka mer heterogena elevgrupper. Denna typ av initiativ värdesätter ofta att alla elever har nära till skolan. Exempel på insatser är till exempel ökad resurstilldelning, stödinsatser, rekrytering av de ”bästa” skolledarna och pedagogerna, skolprofilering för att dra till sig elever, och initiativ för att stärka samarbetet med närsamhället. Fram till 2017 var detta den dominerande formen av insats som riktats mot Vivallaskolan.



Spridning: Det här är ett initiativ som syftar till att sprida elever från strukturellt missgynnade områden till andra skolor. Denna typ av initiativ lägger mindre vikt vid att alla elever har nära till skolan och lägger större vikt vid att direkt skapa en blandad elevsammansättning. Initiativet genomförs genom att en grupp elever sprids till redan befintliga skolor, vilket gör att de blir ”de nya” eleverna på skolan i relation till de elever som redan anvisats dit. Exempel på kommunala insatser är att göra lokala omtolkningar av den relativa närhetsprincipen och bussning av elever till nya anvisningsskolor. Omorganiseringen av Vivallaskolan, och anvisning av elever till fyra nya skolor, är ett tydligt exempel på denna typ av insats.



Sammanslagning: En tredje typ av initiativ är att slå samman skolor med olika elevunderlag, för att på sått skapa nya enheter. Här läggs, på ett liknande sätt som i fallet med spridning, mindre vikt vid att eleverna ska ha nära till skolan för att uppnå en blandad elevsammansättning. Platsen eleverna hänvisas till är dock av ett annat slag, då skolorna är nya blir alla elever nya på skolan.

Tidigare forskning om "spridning"

Omorganiseringen av Vivallaskolans högstadium är ett exempel på vad vi ovan benämnt som "spridning", kombinerat med en påföljande "sammanslagning" mellan två skolenheter. Att stänga en skola och "bussa", eller på andra sätt sprida, elever till nya skolor är en förhållandevis vanlig företeelse med historiska paralleller till bussningen av svarta studenter i USA under 1970-talet (se t.ex. Goldring et al., 2006; Pride & May, 1999; Lord, 1975). En av fördelarna med bussning är att elever sprids till många olika skolor och därmed möts elever med olika bakgrund, som därigenom får se och uppleva andra områden, möjliga förebilder och sammanhang etcetera (Goldring et al., 2006).

Forskning visar också att försök att mildra skolsegregationen genom bussning leder till bättre skolresultat för den socioekonomiskt svagare gruppen än om de hade gått kvar i skolan i sitt närområde (Billings et al., 2013). Till exempel har Brummet (2014) studerat 200 skolnedläggningar i Michigan och hur de påverkat både de elever som flyttades och de

elever som gick på de mottagande skolorna. Brummet fann att de elever som kom till nya skolor gradvis förbättrade sina resultat två till tre år efter skolnedläggningen, men poängterar också att skolnedläggningar även medför andra typer av effekter som växer fram med tiden. Det kan till exempel handla om oro och att elever över tid kan flytta från de mottagande skolorna. Den successiva flytten, ibland refererad till som ”white flight” (Coleman, 1975), påverkar den nya elevsammansättning och möjligheten för positiva kamrateffekter. Eleverna har också en anpassningsperiod, där det inledningsvis blir en chock att byta sammanhang (ny skola), där till exempel relationer till lärare avbryts och där den nya skolan innebär nya kulturer, rutiner och förväntningar, vilket kan ha en negativ inverkan på elevernas lärande. För att eleven ska hinna anpassa sig till nya förhållanden behövs tid, och det kan bli svårt om flytten sker i något av grundskolans högre stadier (Engberg et al., 2012).

I en svensk kontext är forskningen kring vad som händer vid en skolnedläggning och hur detta påverkar elevers sociala tillvaro och måluppfyllelse begränsad. Ett undantag är Larsson-Taghizadeh (2020a) som undersökt alla högstadieskolor i Sverige som tagit emot elever från andra områden på grund av skolnedläggningar mellan åren 2000–2016. Resultatet visar att det inte finns någon generell negativ effekt gällande resultat för de elever som redan går på den mottagande skolan. Däremot kan resultaten på skolan som helhet sjunka på grund av att elevsammansättningen på skolan förändras, något som också ökade med tiden och var som störst mellan tre till sex år efter själva nedläggningen. Larsson-Taghizadeh (2020b) har även undersökt hur resultaten för elever som kommer från områden där skolor lagts ned påverkats över tid. Larsson-Taghizadeh har således inte bara undersökt de elever som deltar i flytten i ett första skede, utan även de kullar som kommer efter. I relation till Brummetts studie ovan, ser författaren ingen generell påverkan på elevernas resultat. Studien visar också att de elever som blivit placerade inte drar nytta av skolvalssystemet genom att välja mer högpresterande skolor. Skolval sker, men det sker till skolor som liknar den skola som de blivit placerad på.

En bärande idé bakom spridning (men också i fallet med sammanslagning) är en förväntan om positiva kamrateffekter. I korthet innebär det att elever antas bli påverkade av varandras uppförande, attityder

samt förkunskaper, och genom att blanda elever med lägre och högre resultat hoppas man lyfta de som har det svårare i skolan. Det har varit omdiskuterat hur dessa effekter tar sig uttryck – och om de överhuvudtaget har någon effekt.

På senare tid har det dock kommit forskning som pekar på att kamrateffekter spelar en viktig roll kopplat till elevernas resultat. I en systematisk litteraturoversikt av 53 studier från åren 1980–2014 undersöker Yeung och Nguyen-Hoang (2016) hur elever påverkar varandra och vilken effekt det har på elevernas resultat. De finner att elevers prestationer i hög grad påverkas av vilka klasskamrater de har, och de visar också att det finns en tidsmässig komponent, att kamrateffekter snarare ”växer fram” än uppstår direkt. Kamrateffekterna är starkast i mindre grupper, som en grupp av vänner. Forskarna menar dock att det kan bli svårt att dra nytta av denna effekt vid till exempel bussning, eftersom det är svårt för skoladministrationen att dela upp grupper efter vänskapsband.

Skolor präglade av mångfald

Att kommuner agerar för att skapa skolor med en mer blandad elevsammansättning är emellertid ingen garant för lyckad integration. Forskning om skolor med blandad elevsammansättning visar en komplex bild, med både utmaningar och möjligheter. Å ena sidan kan även skolor präglade av mångfald genomsyras av intern uppdelning och mönster av inkludering och exkludering, under- och överordning samt missgynnande och privilegierade positioner (Brown, 2006; Lindbäck & Sernhede, 2010). Etnografiska studier beskriver till exempel hur även skolans verksamhet kan bidra till att skapa och förstärka ett ”vi och dom”, där elever upplever positioneringar och ojämlika förutsättningar i relation till maktordningar strukturerade kring etnicitet, hudfärg, ursprung, religiös tillhörighet eller andra liknande förhållanden (Ambrose, 2017; Bunar, 2010; Kallstenius, 2010; Lund, 2020). Det kan till exempel handla om hur det skapas olika världar i en och samma skola, men även om elevers erfarenheter av kränkningar och missgynnande: från misstänkliggörande, osynliggörande, fördomar och upplevelser av utanförskap till rumslig segregering, verbala kränkningar, hot och våld.

Å andra sidan pekar forskning mot hur skolor kan erbjuda möjligheter för barn och unga med olika bakgrund att utveckla vänskap,

nyfikenhet och förståelse för varandra, men också hur mötet stärker förutsättningarna för utveckling och lärande. Forskning visar bland annat på betydelsen av relationsskapande arbete i skolan (Frelin, 2010) och att vänskaper utgör en viktig buffert vid förekomsten av etniska trakasserier (Korol, Bayram Özdemir & Stattin, 2019). I det pedagogiska arbetet betonas ofta betydelsen av positiva kamrateffekter (Skolverket, 2009; Wigfeldt, 2010; Yeung & Nguyen-Hoang, 2016) och interkulturella lärprocesser (Banks & McGee Banks, 2009), men också hur frigörande och normkritiska arbetssätt kan bidra till att synliggöra och utmana mönster av ojämlikhet (Arneback & Jämte, 2017, 2020; Björkman & Bromseth, 2019).

Skolor präglade av mångfald rymmer således både möjligheter och utmaningar. Utfallet beror till stor del på de processer som initieras på skolorna och de förutsättningar som ges av kommunen.

3. Skolsegregation i Örebro och fallet Vivalla

I det här kapitlet beskrivs uttryck för skolsegregation i Örebro kommun, samt de lokala strukturer och faktorer som villkorat omorganiseringen av Vivallaskolans högstadium. Dessutom presenteras mönster gällande elevsammansättning och skolresultat vid kommunens skolor. Här ges också en bild av området Vivalla och Vivallaskolan, såväl historiskt som vid tidpunkten för beslutet om nedläggning.

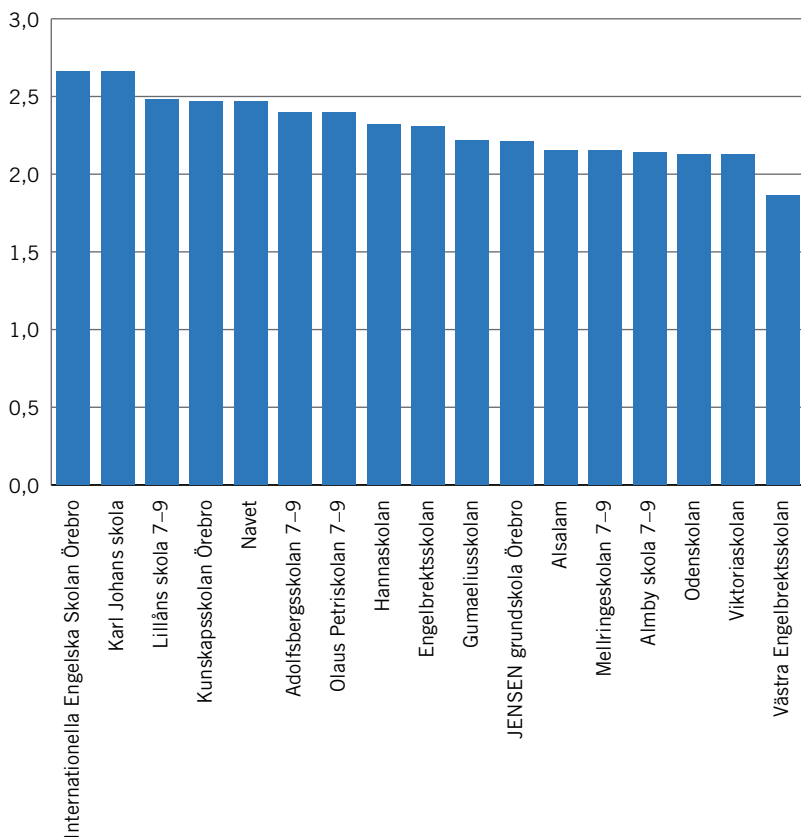
Elevsammansättning

Precis som många andra kommuner runt om i landet präglas Örebro av skolsegregation. Den existerande boendesegregation i kommunen återspeglas i skolornas socioekonomiska och etniska elevsammansättning (Trumberg, 2011), en uppdelning som även drivs på av elevers möjligheter att välja skola (Andersson et al., 2012; Böhlmark et al., 2015; Holmlund, 2016). Ett sätt att synliggöra den socioekonomiska uppdelningen är att fokusera på vårdnadshavares utbildningsbakgrund. Denna antas spegla både materiella skillnader och enskilda elevers förutsättningar att få stöd med skolarbete, samt hemmets syn på vikten av utbildning (Skolverket, 2018b).

Nedan visas ett diagram som synliggör skillnader i vårdnadshavarnas utbildningsnivå på respektive skola i Örebro kommun, där utbildningsnivån graderats från 1–3.² Diagrammet visar att det finns stora

2 Genomgången folkskola/grundskola ger 1 poäng, genomgången gymnasial utbildning ger 2 poäng och genomgången eftergymnasial utbildning ger 3 poäng. Sedan räknas medelvärde ut för varje skola. För att skolenheten ska ingå i SALSAs ska det finnas uppgifter om minst 75 procent av eleverna.

Diagram 3.1: *Vårdnadshavares genomsnittliga utbildningsnivå, Örebro kommun, årskurs 9, år 2019 (Källa: Skolverket, SALS).*³

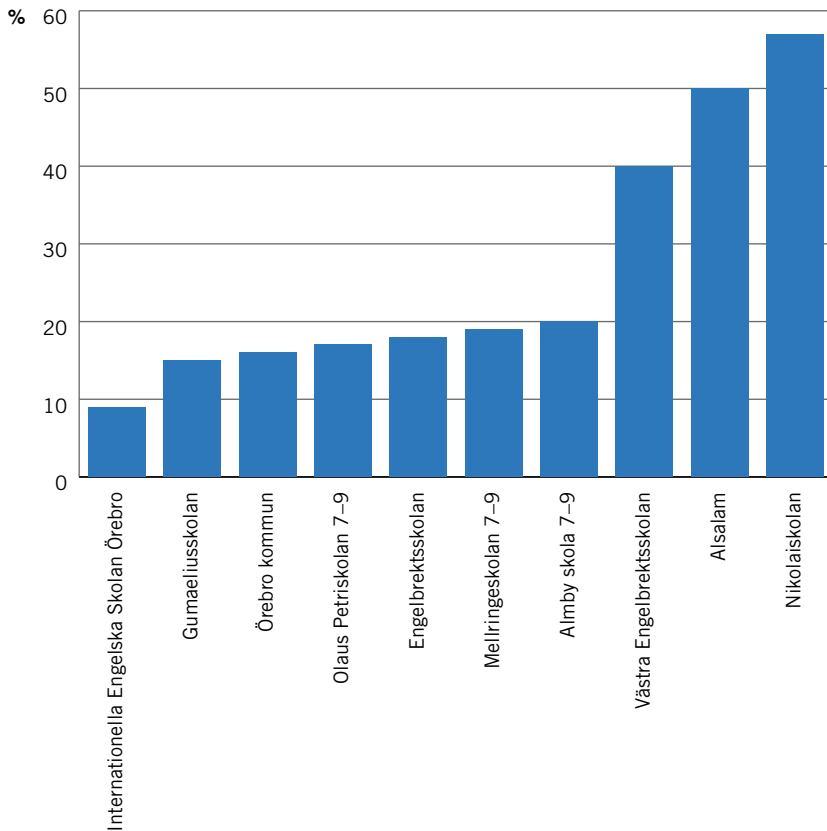


skillnader mellan olika skolor, från skolor där en majoritet av vårdnadshavarna har eftergymnasial utbildning till skolor där de flesta endast har förgymnasial utbildning.

Ett sätt att synliggöra den etniska segregationen är att fokusera på andelen elever som är födda utomlands på respektive skola i Örebro kommun. Även här återfinns stora skillnader mellan verksamheter. På vissa skolor är över 50 procent av eleverna i årskurs 9 födda utomlands, medan det på andra är en låg andel. Skolorna har också tagit emot olika

³ Nikolaiskolan är inte med i denna data då Skolverket inte redovisar resultat som baseras på mindre än 10 individer.

Diagram 3.2: *Andel elever som är födda utomlands, Örebro kommun, årskurs 9, år 2019 (Källa: Skolverket, SIRIS).*



många nyanlända elever. Till exempel hade Västra Engelbrekt 2019 den högsta andelen nyinvandrade elever i årskurs 9 (27 procent), medan Engelska skolan hade 1 procent och Karl Johans skola 0 procent. Att vissa skolor inte finns med i diagrammet ovan beror på att skolor med färre än 10 elever födda utomlands inte redovisas i Skolverkets databas.

Skolresultat

Som nämnts visar forskning på ökade skillnader i resultat mellan skolor och att detta delvis kan förklaras med ökad skelsegregation. I Örebro kommun klarade i genomsnitt 81 procent av eleverna behörigheten till gymnasiet år 2019, vilket gör att Örebro hamnar bland den fjärdedelen

Tabell 3.1: *Andel elever som klarar behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram årskurs 9 år 2015–2019 (Källa: Skolverket, SIRIS).*

Skola	2015	2016	2017	2018	2019
Alsalam (F)	100	100	100	100	100
Grenadjärskolan (F)	100	100	100	67	100
Hannaskolan (F)	100	100	100	100	100
Internationella Engelska Skolan (F)	100	96	100	100	100
JENSEN grundskola Örebro (F)	100	100	100	100	100
Johannaskolan Örebro Waldorfskola (F)	100	100	100	100	100
Karl Johans skola (F)	100	100	100	100	100
Kunskapsskolan Örebro (F)	91	100	100	91	100
Lillåns skola 7–9	90	95	89	81	89
Adolfsbergsskolan 7–9	88	94	87	89	89
Gumaeliussskolan	84	82	84	77	85
Örebro, samtliga huvudmän	83	86	84	80	81
Odenskolan	83	84	100	72	81
Västra Engelbrektskolan	59	69	52	51	81
Navet	70	70	65	68	80
Almby skola 7–9	79	81	75	80	79
Olaus Petriskolan 7–9	77	87	82	60	78
Engelbrektskolan	81	87	85	77	77
Mellringeskolan 7–9	76	76	74	76	72
Viktoriaskolan (F)	80	100	100	100	60
Vivallaskolan 7–9	58	58	69	55	..

(F)= *Fristående skola*

av kommuner som har lägst resultat i Sverige. Spridningen mellan skolorna i Örebro kommun är dock stor. Tabell 3.1 visar hur många elever (i procent) som klarat behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram mellan åren 2015 och 2019 för alla högstadieskolor i Örebro kommun.

Tabellen visar att det finns stora resultatskillnader mellan skolorna i Örebro kommun, i synnerhet mellan enheter med fristående respektive kommunal huvudman. Alla elever i de flesta fristående skolor klarade grundläggande behörighet till gymnasieskolan 2019, vilket inte är fallet i de kommunala verksamheterna. Bland de kommunala skolorna låg tre enheter över medelvärdet i kommunen 2019, medan de flesta av

de kommunala skolorna ligger under medelvärdet på 81 procents behörighet. Denna rapport kommer inte att gå in på eventuella orsaker till de fristående skolornas resultat. Sett i relation till tidigare diskussion om segregationens betydelse (se diagram 3.1 och 3.2) och tidigare forskning illustrerar dock tabellen samspelet mellan å ena sidan socioekonomisk och etnisk skiktning, och å andra sidan skolresultat (om än med undantag).

Sammanfattningsvis kan konstateras att Örebro kommun har en utmaning i att flertalet skolor med en hög andel elever födda utomlands – och där vårdnadshavarna har lägre utbildningsbakgrund – uppvisar ett lägre skolresultat, medan motsatsen också gäller. Detta är på inget sätt en unik situation jämfört med andra kommuner av liknande storlek, men det kan konstateras att boendesegregation och de boendes etniska och socioekonomiska bakgrund till stor del präglar utmaningar i Örebros skollandskap.

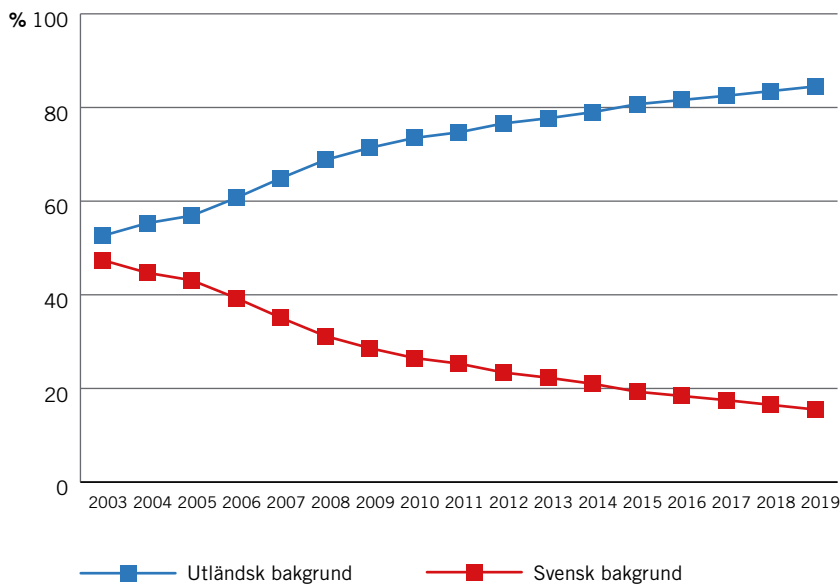
Stadsdelen Vivalla och Vivallaskolan

I fokus för denna rapport står omorganiseringen av Vivallaskolan, en av de skolor som länge kämpat med att få upp skolresultaten. Vivallaskolan ligger i stadsdelen Vivalla, belägen i Örebros nordvästra delar, 5 kilometer utanför stadskärnan. Här bor officiellt runt 7 000 personer, fördelade på cirka 2 400 hyreslägenheter, men det verkliga invånarantalet uppskattas vara högre. I jämförelse med Örebro som helhet är Vivalla ett bostadsområde med låga inkomster, låg utbildningsnivå och hög arbetslöshet.⁴ De flesta individer i bostadsområdet har en bakgrund från länder i Asien eller Afrika (Örebro kommuns statistikdatabas), men området rymmer många olika nationaliteter och befolkningsgrupper. Andelen av befolkningen med utländsk bakgrund⁵ har gradvis ökat genom åren, medan andelen med svensk bakgrund har minskat.

4 Medelbelopp för disponibel inkomst per år för familjer i åldern 20–65 år var 286 tkr i Vivalla år 2019 jämfört med 443 tkr för Örebro kommun som helhet. Total andel arbetslösa i åldern 18–64 år var 23 procent i Vivalla år 2019 jämfört med 6 procent i Örebro kommun som helhet. Andelen med förgymnasial utbildning på högst 9 år i åldersgruppen 40–49 år var 41 procent i Vivalla år 2019, jämfört med 11 procent för Örebro som helhet (Källa: Örebro kommuns statistikdatabas).

5 Född utomlands eller född i Sverige men med två utlandsfödda föräldrar.

Diagram 3.3: Andel befolkning med svensk respektive utländsk bakgrund i Vivalla år 2003–2019 (Källa: Örebro kommuns statistikdatabas).



Diagrammet synliggör en successiv skiktning gällande boendesammansättningen i Vivalla. Samtidigt som det sker en skiktning mellan personer med svensk och utländsk bakgrund sker också en stor ut- och inflyttning i området, där runt 1 000 individer flyttar in och ut årligen (Örebro kommuns statistikdatabas). Detta är inte en unik företeelse jämfört med andra områden av samma socioekonomiska karaktär, utan beror på orsaker såsom bostadsstrukturen i området, befolkningens ålder, förankring på arbetsmarknaden etcetera (se bl.a. Andersson et al., 2009).

Vivallas karaktär återspeglas också i områdets skola. År 2018 var exempelvis andelen elever med utländsk bakgrund i årskurs 9 över 90 procent, och 18 procent av vårdnadshavarna hade eftergymnasial utbildning (Skolverket, SIRIS). Jämfört med kommunen som helhet har Vivallaskolan under flera år haft en lägre andel elever i årskurs 9 som är behöriga till gymnasiet. Mot bakgrund av rådande forskningsläge kan antas att bostadsområdets socioekonomiska karaktär, vårdnadshavares lägre utbildningsnivå, den höga andelen utlandsfödda elever och

den stora in- och utflyttningen i området⁶ påverkat elevernas resultat. Läsåret 2010/2011 beskrevs Vivallaskolan som en av ”landets sämsta skolor”, med 27,6 procents behörighet (Skolverket SIRIS; SVT Örebro, 2011). Sedan dess har resultaten stigit, men ligger fortfarande lägre än genomsnittet i kommunen. Mellan åren 2001 till år 2018 klarade i genomsnitt 59 procent av eleverna behörigheten till gymnasieskolans yrkesprogram, jämfört med 83 procent i Örebro som helhet.

År 2016 togs beslut att elever från Vivallaområdet från och med årskurs 7 skulle anvisas till fyra andra anvisningsskolor, med start höstterminen 2017. I en övergångsfas fick de elever som redan påbörjat sin högstadietid på Vivallaskolan gå klart sin utbildning, medan de elever som skulle ha börjat på högstadiet i Vivalla successivt anvisades till andra skolor. År 2017 rörde det sig om runt 120 elever som skulle fördelas på fyra skolor, för att därefter fyllas på med nya årskullar. Den personal som fanns på högstadiet i Vivallaskolan fick erbjudande om arbete på en av de nya anvisningsskolorna, som öppnade under 2017 (Örebro kommun, 2016).

I sammanhanget är det viktigt att påpeka att långt ifrån alla elever som bodde i Vivalla gick på Vivallaskolan. Inför nedläggningen av högstadiet 2017 hade en majoritet av eleverna i årskurs 6 (59 procent) redan valt andra skolor än Vivallaskolan. Beslutet att anvisa barn och ungdomar från Vivalla till nya skolor berörde med andra ord långt fler än de som gick på Vivallaskolan. Vid övergången till årskurs 7 höstterminen år 2017 valde 39 procent av eleverna boende i Vivalla andra skolor än de nya anvisningsskolorna. Av de elever som kom till de nya anvisningsskolorna år 2017 hade 68 procent gått på Vivallaskolan i årskurs 6. De elever som valde andra skolor än anvisningsskolorna spreds över många olika skolor i Örebro stad, såväl fristående som kommunala.

6 Mellan årskurs 7 och 9 år 2017–2020 bytte 6 procent av alla elever i Örebro kommun skola. Motsvarande år bytte 19 procent av eleverna boende i Vivalla skola. De flesta av eleverna boende i Vivalla bytte till skolor utanför Örebro kommun, det vill säga de flyttade ut ur kommunen. För vidare resonemang se kapitel 9.

Debatten om Vivallaskolan

Situationen på Vivallaskolan har länge varit föremål för kommunal och medial debatt. För att synliggöra den föränderliga diskussion som förts om Vivallaskolan har projektet genomfört en studie av medierapporteringen om Vivallaskolan mellan åren 2000–2019 (Hällqvist, 2019). Den initiala sökningen gav 2 252 träffar på artiklar om Vivallaskolan och av dessa bedömdes 720 ha relevans genom att de handlar om skolans verksamhet, elever, föräldrar, politiska beslut som rör skolan etcetera. Artiklarna analyserades tematiskt, för att därefter periodiseras. På så sätt synliggör analysen skiften i mediebildens om skolan de två senaste decennierna, vilket sammanfattas i figuren nedan.



Figur 3.1: Tematisering av Vivallaskolan i media mellan år 2000 och 2019.

I den första perioden, ”Möjligheternas år” (2000–2003), ligger fokus i rapportering främst på satsningar på såväl pedagogik som infrastruktur. Åren präglas av att det kommunala bostadsbolaget Örebrobostäder (Öbo) väljer att köpa Vivallaskolan för att satsa på hela området. Skolan ska renoveras och bli toppmodern, och processen ska inkludera både lärare och elever i designen av vad som ska bli ”vår skola”. I kontrast utmärker sig de efterföljande åren av besparingar och ökad oro, ”Sparkravens år” (2003–2007), då organisationen ombildas och det sker nedskärningar av personal. Parallellt hamnar elever från den nedlagda Öknaskolan på Vivallaskolan, vilket innebär att elevantalet ökar, och personalen vittnar om en ansträngd arbetsmiljö.

Rapporteringen mellan 2007 och 2011 benämns som ”Kontrasternas år”, då Vivallaskolan under dessa år porträtteras både negativt och positivt. Exempelvis beskriver den lokala dagstidningen Vivallaskolan som en skola med hög trivsel och mycket låg förekomst av mobbning, även i ett nationellt perspektiv (Enström, 2010). Skolan beskrivs ofta som en trygg plats med stark gemenskap. Men under perioden förekommer

också rapportering om exempelvis ökad vandalisering på skolan, vilket förstärker bilden av ett oroligt område. Elevernas resultat får även det allt större uppmärksamhet där Vivalla ligger lågt såväl nationellt som regionalt och kommunalt.

Under perioden ”Resultatens år” (2011–2013) slår fokuset på skolans måluppfyllelse igenom i medierapporteringen, särskilt i samband med att Vivallaskolan beskrivs som en av de ”sämsta skolorna” i landet (SVT Örebro, 2011). Under perioden ökar också politiseringen av Vivallaskolan. Fler partier och personer tar ställning och har åsikter kring frågor som berör Vivallaskolan, och inte sällan används Vivallaskolan som en illustration av större samhälleliga frågor, som skolsegregation och konsekvenser av det fria skolvalet. År 2013 kommer en vändpunkt i den negativa rapporteringen. Skolan höjer sina resultat markant och får alltmer publicitet som en skola som faktiskt lyckades vända trenden.

Åren 2014–2016 tematiseras som ”Områdets och skolans år”. Här vidgas perspektivet till att fokusera skolans roll i samhället, och samhällets roll i skolan. Fokus ligger på Vivallaskolan som mer än bara en skola. Under perioden ökar rapporteringen kring föreningarnas roll och verksamhet i skolan, men också skolans betydelse för närmiljön. Skolan beskrivs återigen som en oas för många elever. Ledningen genomför också aktiva åtgärder för att fortbilda lärare i att undervisa språksvaga elever och satsningar görs på elevhälsan för att möta de utmaningar som finns. Den pågående konflikten i Syrien och diskussionen om ”terrorresande” från Vivalla lämnar avtryck i rapporteringen om skolan. Begrepp som radikalisering och extremism diskuteras, vilket också spiller över på skolan. Vivallaskolan lyfts ofta som en viktig aktör för att förebygga radikalisering, och som en motkraft mot fundamentalistiska aktörer i närsamhället.

Under den sista tidsperioden, ”Åsikternas år” (2016–2019), eskalerar tyckandet kring Vivallaskolan. Det publiceras många artiklar med och av politiker, ledning, elever och boende i området. Diskussionerna speglar en bredd av ämnen, som segregation/integration, behov av utbildning, och mot slutet av tidsperioden också en bristande arbetsmiljö för elever och personal, samt sjukskrivning av lärare i de lägre årskurserna. Beslutet att lägga ned högstadiet och flytta elever till nya skolor väcker stor uppmärksamhet. En stor majoritet av de röster som kommer

till uttryck är överens: segregationen måste brytas, därför är det rätt beslut att lägga ned högstadiet. Föräldrar i Vivalla uttrycker dock en oro över hur deras barn kommer att tas emot i de nya skolorna och är också oroliga för de långa transporter. Flytten beskrivs flitigt i lokal press, men skapar inga större rubriker nationellt.

Sammantaget kan konstateras att rapporteringen kring Vivallaskolan befunnit sig i spänningsfältet mellan skolans bredare uppdrag och ett snävare fokus på skolresultat. Sett över tid har de senaste tio åren rymt ett allt större fokus på det sistnämnda, men också ett ökat tal om ”ordning och reda”. Ett annat genomgående drag är att skolan ofta kopplas till området, där skolan både beskrivs som en tillgång för området men också som präglad av de utmaningar som kopplas till Vivalla. Det innebär att skolan, och alla som verkar där, återkommande får förhålla sig till de föreställningar, förväntningar och förändringsprocesser som kanaliseras mot bostadsområdet i stort.

4. Analytiskt ramverk, data och metod

I detta kapitel presenteras det analytiska ramverk som väglett tolkning och presentation av data. Dels handlar det om begreppen måluppfyllelse och integration, dels om de förändringsprocesser som initierats för att uppnå dessa mål, och om de utmaningar och möjligheter som följer av detta. I kapitlet beskrivs även det material som ligger till grund för studien och hur detta har samlats in och analyserats.

Måluppfyllelse och integration

I studiens fokus står begreppen *måluppfyllelse* och *integration*. Valet av dessa begrepp baseras i första hand på att det är de två begrepp som Örebro kommun själva uppgivit som centrala motiv för beslutet om nedläggning (Örebro kommun, 2016), men även att det i den samtida debatten närmast tycks råda politisk konsensus om behovet av att öka måluppfyllelsen och bryta mönster av segregation.

Samtidigt menar vi att dessa begrepp inte kan förstås som entydiga, då de exempelvis väcker frågor om vad som avses med måluppfyllelse eller vem som ska integreras, på vilket sätt och under vilka villkor. Därigenom förstår vi dessa begrepp som *performativa*, vilket innebär att de kan uttolkas och användas på olika sätt av olika aktörer. Vårt stöd för denna performativa förståelse hämtas från forskning som metodologiskt erbjuder möjlighet att undersöka hur performativt laddade begrepp alltid är öppna för tolkning och förändring, vilket innebär att dominansförhållanden och spänningar mellan olika uttolkningar kan skifta över tid (Bergh, 2010; Skinner, 1988). Av betydelse är dock hur de två begreppen används i sin dominerande form i den tid och omvärld som omger oss. I vid bemärkelse används måluppfyllelse ofta för

att beteckna en strävan efter goda skolresultat och integration en strävan efter att skapa processer som skapar ömsesidig förståelse och samhörighet mellan grupper i samhället (Håkansson & Sundberg, 2016; Trumberg, 2011).

Mer specifikt rymmer begreppet måluppfyllelse en spänning mellan en betoning av mål och en betoning av resultat (Bergh, 2010). Det första avser alla mål som anges i styrdokumentet, såväl de som står i kursplanerna som de övergripande mål och riktlinjer som anges i läroplanen och skollagen. Det handlar exempelvis om att skolan aktivt och medvetet ska påverka och stimulera eleverna att omfatta samhällets gemensamma värderingar, liksom att bidra till att elever utvecklas till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande medborgare. Resultat begränsas däremot ofta till sådant som går att mäta, som betyg och graden av måluppfyllelse i skolans olika ämnen.

På samma sätt är begreppet integration mångbottnat. Integration handlar om att föra samman olika delar till en helhet, vilket innebär en ömsesidig anpassning mellan minoritets- och majoritetsbefolkning med målet att skapa förståelse och samhörighet. Ofta blandas dock begreppet integration samman med assimilation, vilket istället betyder att minoritetsbefolkningen ska anpassa sig till majoritetsbefolkningens kultur (Trumberg, 2011; Wickström, 2013).

Vilka tolkningar av begreppen måluppfyllelse och integration som väglett arbetet i Örebro kommun är i grunden en empirisk fråga, som har betydelse för hur åtgärder motiveras, genomförs och faller ut.

Organisatoriska, pedagogiska och sociala processer

I forskningsprojektet används ett analytiskt ramverk som utvecklats för att studera tre typer av processer för att minska skolsegregation och öka måluppfyllelsen: 1) *organisatoriska*, 2) *pedagogiska* och 3) *sociala processer* i skolorna.

Organisatoriska processer: Synliggör aspekter som berör skolans organisation och hur de förändrats för att möta utmaningar kopplade till segregation och måluppfyllelse. Det handlar till exempel om resursfördelning, antagningssystem, samverkansprocesser, skolledarskap, personalsammansättning, arbetsmiljö, organisationsfrågor och kompetensförsörjning. Teoretiska utgångspunkter hämtas från

utbildningssociologisk forskning samt från läroplansteori och skolutvecklingsforskning (Ball, 1987; Bergh, 2015; Jarl et al., 2017; Wahlström, 2016). Det analytiska intresset riktas mot frågor om hur skolorganisation och skolkultur ramar in och villkorar de pedagogiska och sociala processerna på skolorna.

Pedagogiska processer: Avser hur lärarna anpassat det pedagogiska arbetet för att öka måloppfyllelsen och verka i klassrum präglade av mångfald. Det handlar till exempel om pedagogiska planeringar, undervisningens innehåll och organisering, elevanpassning och bedömning. I fokus står de pedagogiska möjligheter och utmaningar lärarna upplever, och hur de arbetar för att hantera dessa. En central teoretisk utgångspunkt är att fokusera de didaktiska val lärare gör i klassrummet och hur eleverna svarar an på undervisningen. Här fokuseras hur lärarens kunskaper och val av innehåll, undervisningens utformning samt elevers olika förutsättningar samspelar för att möjliggöra (eller omöjliggöra) lärande (von Oettingen, 2018; Hudson & Meyer, 2011).

Sociala processer: Fokuserar sociala processer i verksamheten och hur de verkar för att skapa förutsättningar för lärande och möten mellan människor med olika bakgrunder. Det handlar till exempel om att studera samspelsmönster och hur olika identiteter konstrueras och förhandlas inom ramen för skolans verksamhet. Här är det viktigt att fånga de dominerande normsystem som präglar verksamheten och eventuella mönster av inkludering eller exkludering, över- och underordning, missgynnande och privilegiering.

En central teoretisk utgångspunkt är att sociala processer bör förstås ur ett *intersektionellt perspektiv*, där elever och lärare positionerar sig själva och varandra i relation till existerande maktordningar och föreställningar om i synnerhet kön, etnicitet, religion och klass (Crenshaw, 1989; De los Reyes & Mulinari, 2005). Kategorierna skär igenom och påverkar varandra, och bidrar till att skapa möjligheter och begränsningar i olika sociala rum.

Data och metod

Projektet har samlat forskare från pedagogik, statsvetenskap och kulturgeografi i en *tvärvetenskaplig ansats*. Studien använder en kombination av kvalitativa och kvantitativa metoder där de mottagande

Tabell 4.1: *Insamling av empiriskt material.*

Observationer	Skolpersonal	Elever	Politik och förvaltning	Registerdata
Drygt 300 lektionsobservationer.	60 intervjuer med 55 personer som arbetar på anvisnings-skolorna.	40 intervjuer med 60 elever, varav 24 elever med koppling till Vivallaområdet.	13 intervjuer, varav 5 politiker och 8 tjänstemän.	Elevdata från Örebro kommun för åren 2016–2020.
Observationer i sociala uppehållsrum.				
2018–2020	2019–2020	2020	2020	2021

skolorna studerats över tid. Empirin består dels av registerdata från Örebro kommun, dels av intervjuer med politiker, tjänstemän, skolpersonal och elever, samt observationer i klassrum och i den sociala miljön på skolorna. Tabell 4.1 syftar till att sammanfatta det material som legat till grund för studien.

Kvalitativ metod

En stor del av projektet har handlat om att undersöka hur elever och personal på de fyra skolorna har upplevt och påverkats av omorganiseringen. Genom intervjuer och observationer har vi följt elever och personal på respektive skola, såväl under lektionstid som på raster. Intervjuerna med elever har omfattat såväl elever med bakgrund eller koppling till Vivalla, som elever från andra områden. I fokus för personal- och elevintervjuerna står dels frågor om elevernas kunskapsutveckling och erfarenheter av skolan som lärmiljö, dels elevernas samspelsmönster och upplevelser av skolan som social miljö, samt de organisatoriska förutsättningar som ramar in dessa två aspekter. För att fånga de kontextuella förutsättningarna för studien och den påverkan som politiska beslut och förvaltningens arbete har haft under processens gång, så omfattar studien även intervjuer med representanter från politik och förvaltning.

Projektet hanterar en mycket aktuell och laddad fråga i vår samtid, som här är relaterad till ett antal platser som är allmänt kända. Det har medfört att vi kontinuerligt fått hantera en rad etiska frågor. Vi har bland annat strävat efter att skriva fram den komplexitet, rörlighet och variation som finns i det insamlade materialet, utan att röja enskilda individer eller verksamheter. I de citat som redovisas används inga namn, däremot

kategorier som elever, personal, tjänstemän och politiker. Elever och personal har slumpmässigt numrerats, så att enskilda citat inte enkelt kan härledas till specifika skolor. När det gäller tjänstemän och politiker har den tydlighet som numrering kan tillföra vägts mot de etiska behov som finns av anonymisering. Med hänsyn till det relativt begränsade intervjuunderlaget har valet gjorts att inte ange några nummer, utan endast kategorierna ”politiker” respektive ”tjänstemän”.

Intervjuer

Rapportens analys bygger på 113 intervjuer med totalt 128 personer. De intervjuade har varit elever, lärare, skolledning, elevhälsopersonal och övrig personal, men även politiker och förvaltningstjänstemän. Intervjuerna har varit *semistrukturerade* till sin karaktär, vilket innebär att det finns centrala teman och frågor som ställts till alla intervjuade, men att det samtidigt finns en öppenhet för att följa svaren i olika riktningar. Fokus har exempelvis legat på upplevelser och förändringar av skolverksamheten, bland annat de pedagogiska och sociala processer som initierats, hur personal arbetar för ökad måluppfyllelse, elevernas upplevelser av undervisning och lärande, samt de sociala strukturer och relationer som lärare och elever menar präglar skolorna. Vi har inte varit intresserade av, och inte dokumenterat, information kring enskilda individer eller händelser. Alla intervjuer har föregåtts av inhämtat samtycke, i minderårigas fall från både eleverna och deras vårdnadshavare.

En viktig metodologisk utgångspunkt vid intervjuandet har varit en ambition att öppet försöka fånga respondenternas upplevelser och erfarenheter. En i forskning ofta använd metafor för att beskriva intervjuarens roll är kontrasten mellan en ”malmlätare” och en ”resenär” (Kvale, 1997). Medan malmlätaren söker något på förhand bestämt, är resenären öppen för det som visar sig. Vårt förhållningssätt i intervjuerna har varit likt resenärens, där vi försökt komma nära intervjupersonens förståelse av den sociala verklighet de upplever.

Här är det viktigt att påminna sig om att ingen av informanterna ”står utanför” den sociala verklighet de uttalar sig om, utan istället är var och en färgad av sin egen position och de erfarenheter man samlat på sig. Det medför att intervjupersonerna ofta upplever samma verklighet på olika sätt, bland annat beroende på sin egen bakgrund. I vårt fall blir

det till exempel ofta tydligt att personer med majoritets- eller minoritets-svensk bakgrund⁷, eller med bakgrund i olika bostadsområden, ibland upplever samma verklighet på olika sätt. Det är dessa skilda upplevelser vi som forskare får tillgång till genom intervjuer. Som läsare är det viktigt att bära med sig att de intervjuades berättelser inte nödvändigtvis skildrar en faktisk verklighet eller en objektiv sanning, utan hur de upplevt, förstått och tolkat till exempel ett händelseförlopp, en situation eller en person. Oavsett hur sann eller falsk tolkningen är, styr den fortfarande individens uppfattning och agerande.

Observationer

Utöver att få en bild av anvisningsskolornas verksamhet i stort har studien även riktat specifikt fokus mot en eller ett par klasser på varje ny anvisningsskola som följts över tid. Genom klassrumsobservationer har fördjupade svar sökts på frågor som handlar om sociala relationer, didaktiska processer för ökad måloppfyllelse samt vilka möjligheter och utmaningar elever och personal stöter på i arbetet. Forskarna har spenderat hela eller delar av dagar på skolan och deltagit vid undervisning, men också vistats i gemensamma utrymmen som korridorer, skolgård, matsal och skolkafé. Forskningsdesignen har gjort det möjligt att följa hur skolorna, lärarna och elevernas förhållningssätt förändras och utvecklas under perioden 2017–2020, samt göra jämförelser mellan dem på både klassrums- och verksamhetsnivå.

7 Beteckningarna *majoritets-* och *minoritetssvensk* återkommer i rapporten (jfr Hübinette & Hyltén-Cavallius, 2014). Vi har valt att använda begreppsparet för att betona mångfalden i vad det kan innebära att vara svensk, samtidigt som det också existerar kategoriseringar och skillnader mellan olika demografiska grupper i det svenska samhället. Med majoritetssvenskar menas här individer som identifierar och identifieras som en del av majoritetsbefolkningen i Sverige. Med minoritetssvensk menas här personer som identifierar sig eller identifieras med olika etniska minoritetsgrupper. I praktiken sker kategoriseringen ofta mot bakgrund av utseendemässiga särdrag som hudfärg, eller andra markörer som kopplas till en individs geografiska härkomst eller etniska tillhörighet (t.ex. språk, namn, kläd- eller matbruk, nationalitet eller religion). Det medför att vissa personer som identifierar sig med en minoritetsgrupp, ändå kan komma att "läsas" som majoritetssvensk av utomstående andra (t.ex. samer, danskar eller tyskar), medan andra personer (t.ex. personer med bakgrund i Afrika, Sydamerika eller Asien) tenderar att vid en första anblick uppfattas som minoritetssvenskar.

Validering

En viktig del i den metodologi som arbetats fram har varit att validera intryck och tentativa slutsatser med berörda aktörer från Örebro kommun, däribland politiker, tjänstemän och rektorer på anvisningsskolorna. Utan att ha gått in på specifika resultat har forskarna vid olika tillfällen presenterat iakttagelser från projektet och öppnat för gemensam reflektion. Detta tillvägagångssätt har tillfört värdefull fördjupning, inspirerat till nya frågor och varit en viktig del för att pröva det resultat som presenteras här.

Analys av kvalitativ data

Insamlandet av data genom intervjuer och observationer har genererat ett stort empiriskt underlag. Alla intervjuer har spelats in, transkriberats och kodats. Till detta kommer underlag från observationer som forskarna har dokumenterat genom att kontinuerligt skriva minnesanteckningar. Arbetet med att transkribera har konkret inneburit att intervjuerna har skrivits ut i sin helhet, med en så exakt återgivning av det talade språket som möjligt. Materialet har sedan kodats. Kodningsarbetet har utgått från de frågeområden som strukturerat intervjuguiderna, men har successivt förfinats och delats in i olika underkategorier. I analysarbetet har forskarna gått fram och tillbaka mellan helhet och delar, valt ut och kategoriserat citat som har liknande, närliggande eller motstridiga budskap och så vidare. Till sist har ett fåtal av citaten valts ut för att presenteras i redovisningen av resultatet. Här har vi eftersträvat att återspegla en bredd av röster, vilket medfört att cirka två tredjedelar av de intervjuade citeras direkt i rapporten. För att underlätta läsningen har i vissa fall mycket mindre språkliga korrigeringar gjorts, utan att förändra innehållet i det sagda.

Kodningsarbetet har delvis skilt sig åt beroende på vilken kategori av intervjuer som analyserats, vilket också påverkar presentationen i rapportens olika avsnitt. Intervjuerna med politiker och tjänstemän har kodats för att temporalt fånga och beskriva skeenden över tid. I detta fall vägen från idé till beslut, samt de förväntningar, förutsättningar och överväganden som präglade arbetet. Strävan har varit att synliggöra politiker och tjänstemäns erfarenheter och upplevelser av omorganiseringen. Det innebär att den text som redovisas synliggör både

dominansförhållanden som styr utvecklingen i en viss riktning, men även motsättningar och spänningsförhållanden som kommer till uttryck genom intervjuerna.

Intervjuerna med personal och elever har kodats som en *tematisk analys*. Trots att de intervjuades erfarenheter ofta drar åt olika riktningar, så har kodningsarbetet synliggjort att vissa mönster – eller så kallade teman – är mer framträdande än andra. För att stärka analysen har vi först analyserat och tematiserat intervjuerna med elever och personal separat, för att därefter jämföra resultaten med varandra och bygga nya teman utifrån deras samlade berättelser. Det är på dessa teman den slutliga analysen fokuserar.

Temana beskrivs på en generell nivå, tvärs över de fyra studerade skolorna. Vår ambition har aldrig varit att vare sig ”hänga ut” eller ”hylla” enskilda skolor eller personer, utan att synliggöra mer generella utmaningar och möjligheter att lära av. En styrka med den tematiska analysen är att den bidrar till att lyfta fram vad respondenter uppfattar som möjligheter och utmaningar med omorganiseringen. En svaghet med analysmetoden är dock att den riskerar att ge generaliserande bilder av de uppfattningar som har kommit fram i studien. När det gäller skolorna är det således viktigt att påminna om att tematikerna kan vara olika framträdande på olika skolor, och i olika elevgrupper. Analysen ska således inte läsas som att de nämnda tematikerna förekommer i samma grad på alla fyra skolor, men att de ändå sammantaget formar centrala teman i såväl personalens som elevernas berättelser.

Medan vissa av temana har en specifik koppling till omorganiseringen av Vivallaskolan, är andra av mer generell karaktär. Betydelsen och behovet av till exempel gemenskap och trygghet, nivåanpassad undervisning och elevaktiva arbetssätt, eller positiva relationer mellan lärare och elev, är inget som uppstått i samband med omorganiseringen. Samtidigt tycks omorganiseringen i många fall ha förtydligat och förstärkt behovet av att arbeta med många av de teman som beskrivs. De intervjuades svar reflekterar vad de ser som viktiga förutsättningar för kunskapsutveckling och ökad sammanhållning, men också vad som utmärker dess motsats. På så sätt kan de utmaningar och möjligheter som beskrivs kasta ljus på aspekter som i slutändan kan gynna alla elevers lärande och utveckling.

Kvantitativ metod och analys

Den data som använts i den kvantitativa delen har tillhandahållits av Örebro kommun. Den består av elevers slutbetyg i årskurs 9, var eleverna bor och vilken skola eleverna gick på från årskurs 6. Uppgifterna har kompletterats med statistik från Skolverkets publika databaser SIRIS och SALSA.

I ett första steg togs medelvärden fram på elevers resultat i årskurs 9, dels för alla elever i kommunen som helhet, dels för enskilda skolor. För anvisningsskolorna användes medelvärdet för alla elever mellan åren 2016–2019 och för Vivallaskolan medelvärdet mellan åren 2001–2018. Medelvärdet för anvisningsskolorna mellan år 2016–2019 illustrerar elevernas resultat innan den första årskullen från Vivallaskolan gick ut årskurs 9 på anvisningsskolorna. Medelvärdet för Vivallaskolan mellan åren 2001–2018 utgör en jämförelsepunkt mot vilket resultatet för de elever som anvisats till nya skolor kan kontrasteras. På så sätt går det att få en bild av huruvida omorganisationen dels har haft någon resultatmässig påverkan på de elever som flyttades från Vivallaskolan, dels på de elever som kommer från andra områden. Eventuella skillnader mellan de två medelvärdena har undersökts med hjälp av så kallat t-test⁸ för att se om de är statistiskt tillförlitliga.

Analysen kring elevers val av skola har gått till på liknande sätt. Först har data för elever som bytt skola under högstadiet i kommunen som helhet tagits fram. Detta har sedan jämförts med andelen elever som bytt skola under samma period i anvisningsskolorna. Jämförelsen visar om elevströmmarna skiljer sig åt. Är de högre på anvisningsskolorna går det att misstänka att det finns ett frånvalsmönster från just dessa skolor, är de mindre eller lika så finns det ingen anledning att tro att så är fallet.

Den insamlade datan har fokuserat de elever som börjat årskurs 7 år 2017 och som gick ut årskurs 9 år 2020. Elevernas postnummer har använts för att ta fram i vilket bostadsområde de bor i, och i kommunens system finns även information om vilken skola eleven gick i från årskurs 6 och framåt. Analysen över resultat och skolval gäller endast tre av de

8 Här används one sample t-test och independent sample t-test. Med hjälp av dessa visas om det finns anledning att tro att eventuella skillnader i medelvärden mellan olika grupper kan anses vara verkliga eller mer slumpmässiga.

fyra anvisningsskolorna. Anledningen är att en av skolorna slogs ihop med en annan skola, bytte namn samt att elever tillkom och flyttades under undersökningsperioden, vilket försvårar analysen.

De medelvärden som räknats fram har analyserats via statistikprogrammet SPSS. I vissa fall har det varit svårt att få statistiskt tillförlitliga resultat, beroende på det förhållandevis låga antalet elever analysen berört. Det innebär i korthet att kraften i testen försvinner och resultaten blir därför inte tillförlitliga. För att kunna göra en mer genomgripande analys behövs ett ännu större elevmaterial vilket i dagsläget inte finns, men som kommer att kunna genereras över tid.

5. Politik och förvaltning – från idé till genomförande

I detta kapitel beskrivs bakgrunden till och genomförandet av Vivallaskolans omorganisering. I fokus står politiker och tjänstepersoners reflektioner och erfarenheter. Kapitlet är delat i två huvudsakliga avsnitt. Först redovisas de villkor som ramat in omorganiseringen. Därefter följer en beskrivning av själva beslutsprocessen. Analysen visar att beslutet togs i politisk enighet och att många frågor övervägdes i de processer som föregick beslutet, men att en stor del av genomförandet överlämnades till skolorna att själva ta ansvar för.

En villkorad förändring

I detta avsnitt fokuseras tre huvudsakliga teman som på olika sätt ramat in och villkorat omorganiseringen av Vivallaskolan. Först presenteras 1) *den problembild som motiverade nedläggningen*, därefter 2) *de förväntningar omorganiseringen vilade på*. Till sist beskrivs de 3) *nationella och lokala förutsättningar som ramat in arbetet*.

Den problembild som motiverade nedläggningen

En central fråga som har ställts i projektet är vilket problem Örebro kommun ville lösa genom att lägga ned Vivallaskolans högstadium. Ett första svar som lyfts i intervjuer med politiker och tjänstepersoner är att skolan länge varit föremål för olika typer av förstärkande insatser, som exempelvis stödåtgärder och extra ekonomiska resurser, utan att den negativa trenden brutits i den grad politiken önskat. De uteblivna resultaten tycks ha skapat en känsla av att något annat, mer genomgripande måste göras. Resonemanget illustreras av en av de intervjuade:

Det var ju inte enbart integration, utan det var ju kunskapsresultaten. Det var ju oreda, det var ju studieoro där... Faktiskt. Det var ju det här som man ändå såg, att det var sämre målpuffyllelse [...] man kom till vägs ände. Man kände att: nej, men vad gör vi, det här är ju ingen idé, nu lägger vi ner (Tjänsteman).

Ett andra svar är att Vivallaskolan över tid, och i allt högre grad, har blivit en frånvalsskola, något som accentuerades i och med införandet av det fria skolvalet. Enligt intervjupersonerna resulterade valfriheten i att elever utanför området, som förut varit hänvisade till Vivallaskolan försvann, men också i att många vårdnadshavare boende i Vivalla började välja andra skolor. Motiven har varierat, men beskrivs ofta handla om att vilja erbjuda sina barn en bättre skolgång, en mer svenskspråkig skola eller en skola med särskild inriktning, exempelvis konfessionell eller med viss idrottsprofil. Den bild som ges i intervjuerna är generellt att det är resursstarka föräldrar som gjort aktiva skolval. När beslutet om nedläggning togs i april 2016 var det endast drygt 40 procent av eleverna från området som gick i Vivallaskolans högstadium, resten hade valt andra skolor. Så här kommenterar först en intervjuad tjänsteperson och sedan en politiker detta:

En stor del att de mer resursstarka föräldrarna i Vivalla hade redan flyttat sina barn till andra skolor, för man inte ville... man ville gå mer blandat, man ville att sina barn skulle bli bättre på svenska, klara skolan och såna här grejer (Politiker).

Segregationen blev ju liksom total där vi märkte också att flerspråkiga elever med drivna föräldrar började liksom välja bort också. Det blev Jensen, och Engelska och en massa andra val än just vår skola (Tjänsteman).

Skolvalsmönstren resulterade inte enbart i att elevunderlaget kom att krympa, utan även i att den sociala sammansättningen av elever förändrades.

Ett tredje svar på varför omorganiseringen genomfördes handlar om att en större andel av eleverna behövde olika typer av stödinsatser,

samtidigt som Vivallaskolan uppfattades som alltmer segregerad från andra delar av samhället. Kvar blev vad vissa intervjupersoner beskrivit som de ”segregerade av de segregerade”. Samlade på ett ställe, i en skola, beskrivs eleverna som en grupp med mycket stora behov:

Den elevgrupp som var kvar på Vivalla var ju kanske de som har mest behov av stöd på olika sätt ... Många andra hade ju redan sökt sig därifrån av olika anledningar (Tjänsteman).

Nyanlända vårdnadshavares barn gick kvar på Vivalla, i stor utsträckning ... (...) Medan de som har bott i Vivalla, och kanske haft flera barn som har gått på högstadiet, har börjat förstå att det kanske ... om mitt barn ska lyckas, så då kanske man inte ska gå där (Tjänsteman).

Till sist lyfter intervjupersoner också olika typer av samhällsliga utmaningar som letat sig in i skolans dagliga verksamhet, till exempel kriminalitet och drogproblematik. Av vissa intervjupersoner beskrivs hur de problem och utmaningar som förekommer i området, stundtals också speglades i skolan. Så här säger exempelvis en av tjänstemännen:

Ja, knark, drogförsäljning på rasten, ”Vart sticker han nu, klockan är 10, ska han iväg?”. Alltså saker som är helt ofattbart, att vi ändå var inne i det, så. De här dramatiska sakerna som faktiskt hände, där det var liksom vapen, och droger, och som sagt kriminalitet, och situationer som ... när det kokar liksom. Och det är saker man inte kan påverka, när det känns som att det är samhällsutvecklingen, när det känns som att det är segregationen (Tjänsteman).

Sammantaget återspeglar intervjuerna en bild av en skola som under många år, och ur olika aspekter, har diskuterats inom den lokala politiken och varit föremål för en rad insatser. I takt med att utmaningarna upplevdes större än möjligheterna växte en övertygelse om att något genomgripande behövde göras, för att skapa bättre förutsättningar för integration och måluppfyllelse för områdets barn och ungdomar.

De förväntningar omorganisationen vilade på

En annan central fråga kretsar kring vilka förväntningar som låg bakom omorganiseringen av Vivallaskolan. Ett första svar från politiker och tjänstepersoner är att man ville erbjuda eleverna från Vivalla en annan lärmiljö, där möten mellan olika kulturer och språk blev möjligt, men också ett sammanhang som möjliggjorde ökat fokus på studier. I flera intervjuer lyfts att elever som bor i Vivalla ofta anses befinna sig i sammanhang som gör det svårare att fokusera på skolan, och att en flytt till ett annat område skulle öppna nya möjligheter. Två citat illustrerar detta:

Att erbjuda de här eleverna nånting annat, i en miljö där de kanske sporrades till att se värdet i att plugga och studera, och liksom skaffa sig betyg för att kunna gå vidare. Det tror jag var en viktig faktor (Tjänsteman).

Jag hade kontakt med föräldrar som hade döttrar på skolan som kände att de vill plugga, men det tillåts inte. Och det finns också situationer där, det här med att man måste gå hem direkt efter skolan och vara med i hemarbetet, man får inte riktigt nån luft (Politiker).

Ett andra svar som aktualiseras handlar om likvärdighet, vilket enligt intervjuerna är en fråga som har blivit alltmer framlyft i den lokala utbildningsdiskussionen under de senaste åren. Det finns dock en variation i hur likvärdighetsbegreppet uttolkas. I en uttolkning betonas vikten av att höja måluppfyllelsen, vilket inte sällan avgränsas till en fråga om kunskapsresultat. En annan uttolkning handlar om att skapa bättre, och därmed mer likvärdiga, förutsättningar utifrån en tanke att mer blandade grupper kan möjliggöra möten och lärande mellan elever med olika bakgrund.

Även om dessa två tolkningar överlappar varandra så finns det en skillnad då den första avgränsas till kunskapsuppdraget och den andra bredare också omfattar den socialisation som kan komma till stånd genom de möten som sker i skolan. Ytterligare en skillnad återspeglas i hur man i dessa två tolkningar tänker att förändringen ska genomföras. De olika resonemangen illustreras av två politiker, där det första citatet pekar ut skolpersonalens ansvar och det andra betonar det sociala sammanhanget:

Man måste ha rätt tänk, man måste ha rätt rektor, man måste ha rätt personal liksom, rätt inställning, alltså styra mer mot kunskap då (Politiker).

Får de här eleverna bara hamna i ett annat sammanhang, får möta det svenska språket runt sig, liksom mer dagligen, så kommer det med automatik höja deras resultat. Jag tror att det var mycket så vi liksom pratade och diskuterade, och så. Och att de skulle få ett mycket bättre socialt sammanhang också (Politiker).

Ett tredje svar fokuserar mer renodlat på behovet av att bryta mönster av segregation, vilket adresseras i uttryck som ”minska klyftor” och att ”förhindra orättvisa”. Här blir frågan om att ge eleverna nya anvisnings-skolor relaterat till förhoppningen om att bidra till att skapa mer jämlika förutsättningar såväl i skolan som i samhället i stort. Följande citat illustrerar denna förväntan:

Ja, minska klyftorna i samhället och ge alla samma ... skolfrågan var ju den som gjorde att jag engagerade mig politiskt (...), det var därför jag gick med, när man insåg att det var jävligt orättvist mellan de förutsättningar som barn får att klara skolan, och skolan är så sjukt viktig (Politiker).

Jag har ett mandat som handlar om att vissa idéer ska prägla utveckling. En av de idéerna är att klyftor, inte bara ekonomiska, utan också klyftor i kunskap eller klyftor i förutsättningar att delta i samhällslivet måste minska. Om frågan då till skolan är: Hur ser ni framför oss att klyftorna vad gäller resultaten och elevernas förmåga att bli en del av Örebro samhällsliv på ett tydligare sätt ska minska, vilken verktygslåda ska vi öppna då (Politiker)?

Sammantaget framkommer att det finns flera olika typer av förväntningar bakom beslutet att lägga ned Vivallaskolans högstadium. Vissa är mer fokuserade på att ge eleverna från Vivalla möjligheter att möta nya miljöer, eller att skapa förutsättningar att uppnå högre måluppfyllelse i Örebro kommun. Andra röster fokuserar ett bredare samhällsperspektiv

och betonar vikten av att motverka uppdelningar och klyftor i samhället mer generellt.

Tolkningsbara begrepp – måluppfyllelse och integration

En ytterligare fråga rör den språkliga inramningen av beslutet, där begreppen måluppfyllelse och integration blir riktningssgivande för insatsen. Samtidigt är dessa begrepp tolkningsbara. Som redan antytts av intervjuerna framgår att det bakom enigheten finns stora skillnader i synen på utbildning samt relationen mellan skola och samhälle. Mycket övergripande kan dessa skillnader karakteriseras som spänningar mellan å ena sidan ett mer generellt tal om klyftor och orättvisor i samhället, å andra sidan ett mer specifikt tal där politiken ger uppdrag och resurser, medan genomförandet ska ”levereras” från skolan (Wahlström, 2009). Dessa skillnader blottlägger i sin tur olika politiska och ideologiska ståndpunkter, där de politiker som fattat beslut om nedläggningen har olika förståelser av problemen och dess orsaker.

Ett konkret uttryck för de skilda tal som ryms bakom begreppen integration och måluppfyllelse handlar just om ansvar och synen på skolans professionella. En första argumentationslinje, i det följande uttryckt av en tjänsteman, betonar att skolan måste ses i perspektivet av ett större sammanhang:

Om vi ser liksom att en skola som till exempel i Vivalla, liksom, här är måluppfyllelsen så dålig, vi kan se att de flesta elever har ett annat modersmål än svenska, det är liksom ... här har vi ett sluttande plan utför, det kommer inte att bli bättre, vad ska vi göra? Och så pekar man på ... ett, på rektorn, och två, på förvaltningschefen och säger ”Gör nåt! Det här måste skolan själv ansvara för”. Och det kunde man ju ändå konstatera att vi hade ändå rätt mycket diskussioner om det. Alltså, att det här kan inte enbart vara fråga för den enskilda skolan eller den enskilda förvaltningen. Här behöver ju många fler komma in i bilden, inte minst socialtjänst och ... jag menar, också, alltså om vi pratar samhällsbyggnadsområdet, för hur utformar vi skolan? (Tjänsteman)

En annan argumentationslinje är av betydligt mer specifik karaktär. I denna sätts parentes om den omkringliggande kontexten och uppfattningar framförs om att den situation som har uppstått borde kunna hanteras med rätt kunskap, attityd och inställning hos personalen, snarare än med en ”omhändertagande attityd” hos personalen. ”Skolan ska vara en skola” och fokusera på resultat. I brist på detta framstår nedläggning som den enda lösningen:

Sen kan jag tycka så här, att Vivallaskolan har varit så här i alla år. I alla år så har det varit, eller i alla år, men många år så har det varit en ... den elevbakgrunden, om man säger ... kommer från studievsvaga hem, liksom så. Då borde man [som lärare] vara väldigt bra på det. Då borde man vara expert på de eleverna, kan man tycka. Till och med så har de väldigt mycket tilldelning, de har väldigt mycket resurs på grund av att de har den socioekonomiska bakgrunden på eleverna som de har (Politiker).

De olika sätt att resonera som refereras väcker grundläggande frågor som synliggör skilda uppfattningar om relationen individ–samhälle, kunskap, värden med mera. Trots dessa olikheter förenas de i en slutsats om att något måste göras åt den bristande måluppfyllelsen och integrationen. Viktigt att notera är dock att det här finns helt olika tolkningar av hur begreppet måluppfyllelse ska förstås, där vissa lägger fokus på skolans kunskapsuppdrag medan andra också lyfter in skolans socialiserande uppdrag. Ytterst leder detta också till olika uttolkningar av skolans mål och den roll som förväntas av skolans professionella, och därmed även hur man ser på de möjligheter och utmaningar som finns att åstadkomma integration.

Nationella och lokala förutsättningar som ramat in arbetet

Ett ytterligare tema som fokuserats i intervjuerna med politiker och tjänstemän handlar om de förutsättningar som ramat in beslutet. I intervjuerna blir det tydligt att det lokala handlingsutrymmet villkoras av kommunala och nationella förutsättningar. I avsnitten nedan beskrivs de mest framträdande dragen under rubrikerna ”Lokal organisationskultur” och ”Nationella villkor”.

Lokal organisationskultur

Med utgångspunkt från kommunala förutsättningar lyfter de intervjuade framförallt två aspekter som uppfattas påverka styrning och ledning av skolornas verksamhet, och som blivit påtagligt i och med omorganiseringen av Vivallaskolan: *organisatorisk snårighet* och en *stark självständighetskultur* på skolorna.

Med avseende på det första beskrivs den övergripande organiseringen av kommunens nämnder och förvaltningar som svåröverblickbar och snårig, vilket skapar gränser som gör det svårt att ta ett helhetsgrepp om kommunens verksamheter. I relation till omorganiseringen blev denna aspekt märkbar utifrån upplevelsen av att det uppstår en otydlighet och osäkerhet, där ansvaret begränsas av det mandat som varje del av organisationen förfogar över. De bakomliggande förklaringar som ges handlar dels om den gällande ansvarsfördelningen mellan verksamhets- och programnivå, dels om att tidigare organisationsformer lever kvar sedan en tidigare kommundsreform. Följande citat illustrerar:

Här är nog ... där kan man nog fundera på om inte det där kan vara lite vår organisations förbannelse, för vi lägger den i varandras knän. ”Ja, men det där är en programfråga, det är inte vår fråga” (Tjänsteman).

Jag tycker att vi har lidit i Örebro kommun lite av liksom den här kommundsreformen, och gör det fortfarande, för man kan fortfarande höra, liksom, ibland, liksom, tänk att den liksom lever vidare. Alltså, i den här nya organiseringen. Och att det finns liksom ... det blir snårigt (Tjänsteman).

Den andra aspekten handlar om vad som benämns som en stark självständighetskultur. Inom skolområdet baseras det på en uppfattning om att enskilda skolorna och rektorerna har stor autonomi. Å ena sidan beskriver intervjupersoner styrkorna i att ge skolledningen förtroende och mandat att själv förfoga över resurser och styrning, vilket i grunden uppfattas som en god tanke. Å andra sidan konstateras att självständighetskulturen leder till att skolor riskerar att bli isolerade enheter som till stor del lämnas själva. En del av de intervjuade menar att denna aspekt blev tydlig i och

med omorganiseringen. Den styrning som sedan finns blir i alltför hög grad begränsad till instrumentella krav, som budget i balans och att skolorna uppnår förväntade resultat. Resonemanget illustreras av en tjänsteperson:

Det finns ju inga stödfunktioner att vända sig till och få hjälp av. Och det bygger (...) möjligtvis på egna initiativ att ta kontakt med centralt skolstöd eller finansiera det själv. Och har du då inte det drivet, eller att du inte ens ser det själv, så att (...) du blir ju lämnad ganska ensam. Och det klarar ju dom duktiga skolledarna, ... men andra blir ju väldigt ensamma (Tjänsteman).

I flera intervjuer beskrivs hur det saknats en genomtänkt och övergripande kommunal strategi för hur skolan ska utvecklas och därmed möjlighet att genom riktning, stöd och uppföljning påverka skolornas arbete. Bristen på styrning uppges inte enbart påverka skolornas verksamhet, utan begränsar också kommunövergripande möjligheter att initiera och driva processer som leder till bestående förändringar. Kombinationen av den upplevt övergripande organisatoriska snårigheten och självständighetskulturen leder, enligt flera intervjupersoner, till att det blir svårt att tänka och agera kring integration som ett övergripande samhällsansvar.

Intervjuerna ger dock även en bild av att ett aktivt arbete pågår för att förändra och utveckla de behov som uppmärksammas. Ett utvecklingsarbete har därför inletts, bland annat genom bildandet av *Enheten för systematiskt kvalitetsarbete* (ESKA). Ambitionen med ESKA är att stärka det systematiska kvalitetsarbetet, exempelvis genom att förbättra arbetet med mål, uppföljning, analys, stöd, elevhälsa, samordning etcetera. Förhoppningen är även att få till mer dialog och samtal mellan förvaltning och rektorer, och i nästa steg även mellan rektor och skolpersonal, samt att utveckla återkopplingen till politiken. ESKA fanns inte som enhet vid tidpunkten för nedläggningen av Vivallaskolans högstadium och flera intervjuade frågar sig om samma beslut skulle ha fattats idag, givet de nya stödfunktioner som nu etablerats:

Om beslutet skulle fattas nu, och vi hade den organisation som vi har nu ... då skulle jag föreslå insatser från vår kvalitetsutvecklingsenhet (Tjänsteman).

När denna kommentar utvecklas av respondenten förs ett resonemang om hur samverkan med olika aktörer och riktade stöd skulle kunna ta form på ett annat sätt (jämfört med hur kommunen tidigare arbetat).

Nationella villkor

Något som blir tydligt i intervjuerna är hur de kommunala förutsättningarna att styra skolornas verksamhet på många sätt länkas samman med villkor som kommer från nationell nivå. I intervjuerna förekommer frekvent de tre begreppen *likvärdighet*, *kvalitet* och *måluppfyllelse*, som har en tydlig koppling till de senaste decenniernas utbildningspolitiska reformer.

När det gäller begreppet måluppfyllelse så tas konstateranden om att den måste öka som en given utgångspunkt i många intervjuer. Det finns dock de intervjupersoner som uttrycker en kritisk hållning till begreppet och menar att den starka betoningen av måluppfyllelse leder till en uppenbar risk att det icke-mätbara tappas bort. Enligt vissa av intervjupersonerna skapar den starka betoningen av måluppfyllelse ett maximerat ideal utan att hänsyn tas till de förutsättningar och sammanhang som finns. Flera av intervjupersonerna menar att det lägger orimliga förväntningar på den pedagogiska praktiken, vilket blir tydligt i samband med resonemanget kring Vivallaskolan. Att värdera kvaliteten i Vivallaskolans arbete baserat på en jämförelse med andra skolors måluppfyllelse ses som problematiskt, givet elevsammansättningen och områdets utmaningar (se kapitel 3). Så här säger en av de intervjuade:

Det var svårt att hinna i hamn när man hade 25 procent helt nyanlända. Det är klart att de inte kunde nå målen. Men vi kände ändå så här: Vi tycker att vi är på gång, vi har bättre resultat. (...) Jag vet inte hur man ska lyckas med att få att tänka att elever som kommer i [årskurs] 6 eller 7, ska klara sig på 3 eller 4 år. (...) Liksom, det är ju en helt orimlig situation att kunna nå. Vi började prata om man kunde mäta progression, och den resa man har gjort. Men det är ju inte så vi mäter (Tjänsteman).

Som antyds i citatet ovan aktualiseras också frågan om vad som värderas som kvalitet, där skolans egen upplevelse och värdering inte

nödvändigtvis matchar nationella och kommunala krav på det som går att mäta och kontrollera. Här återspeglas en kluvenhet inför den statliga styrningen och det sätt som utbildningssystemet utvecklats, som å ena sidan synliggör brister genom fasta indikatorer, och å andra sidan inte förmår ge rättvisa åt något så komplext som det lokala sammanhang som utbildningen tar form i. En av respondenterna språksätter utvecklingen som en rörelse mot en reaktiv och ”myndighetsfierad” styrning:

Sen tror jag att det är jättemånga faktorer som bidrar till att det är ... alltså, uppföljning, lagstiftning, tillsynsmyndigheter och annat. Vi har ”myndighetsfierad” mycket av vår verksamhet mycket mer än vad jag tycker är nödvändigt (Tjänsteman).

I den kommunala organiseringen så är inrättandet av den centrala antagningsenheten något som har förändrat förutsättningarna för hur elever fördelas. Från att tidigare i högre grad ha skötts på varje skola, med olikheter och anpassning som följd, så har den centralisering som skett med motivet att alla ska behandlas lika också väckt frustration hos många. Beslutet att inrätta en central antagningsenhet har tagits för att svara an mot de nationella ramar som ges, men de nationella juridiska förutsättningarna upplevs också som kontraproduktiva för de lokala behoven av att kunna motverka segregation. Ett sådant exempel är det nationella beslutet om en relativ närhetsprincip⁹ vid anvisning till skolor. I fallet med Vivallaskolan valde politikerna att bryta mot närhetsprincipen för att istället aktivt anvisa elever till andra skolor än de mest närliggande:

Vi har ju inte lagen med oss där, att jobba med integration på det sättet, därför att vi har en närhetsprincip som styr, som är överordnad allt annat. När en elev ansöker om plats så blir det ju plats, utifrån,

⁹ Varje elev är garanterad en plats på en kommunal skola inom rimligt avstånd från hemmet. Om det finns fler sökande än platser på skolan grundas placeringen på relativ närhet, det vill säga att avståndet till den önskade skolan jämförs med avståndet till alternativa skolor i närheten. Sedan räknar ett dataprogram ut vilken elev som har mest att förlora avståndsmässigt på att gå i en alternativ skola om man inte får den skola man önskat (se: <https://www.orebro.se/barn--utbildning/grundskola--grundarskola/hitta--sok-skola/fordelning-av-platser-i-skolan.html>)

såklart, önskemål, men sen är det ju närhetsprincipen (...) Det gör ju att det här integrationstänket, det kan vi ju inte ha med oss fullt ut där (Tjänsteman).

Ytterligare nationella förutsättningar som påverkat den situation som Örebro kommun förväntas hantera handlar om de konsekvenser som följer av marknadsutsättning och valfrihetsreformer. Att samhället har blivit uppdelat och att det finns stora skillnader mellan skolorna är något som ingen av de intervjuade förnekar. Frågan om skolval splittrar dock de intervjuade. Medan en dominerande bild är att skolvalet förstärker redan befintliga mönster av boendesegregation och socioekonomisk skiktning etcetera, menar andra att skolvalet snarare kan vara en möjlighet att bryta segregation. Oavsett vilket påverkar skolvalet möjligheterna för kommunen att aktivt styra mot ökad integration, eftersom eleverna alltid kan göra andra val av skola än de som anvisas. Så här säger en tjänsteperson:

Och vi som då, eftersom vi inte styr över skolvalet, vi kan inte ... eller vi kan påverka, men inte så jättemycket. Vi får ju verkligen utmana både vår egen myndighetsavdelning och grundskoleantagningen, och de nationella lagarna. Och att orka mäka med det, det krävs ganska mycket. Då måste man verkligen ha ett strategiskt tänkande och en idé, inte bara om en skola (Tjänsteman).

Mitt i det lokala skolsystemet finns förvaltningen som försöker balansera vad som upplevs som motstridiga krav, mellan nationella riktlinjer, antagningsenheten och rektorerna. I följande citat förklarar en av tjänstemännen sitt dilemma att uppåt i systemet försöka få gehör för de konsekvenser centralt fattade beslut får för skolorna:

Och då tycker vissa att ”Ja, men säg till rektorerna”, medan vi: Vi måste lyssna, varför kommer kritiken, vi måste ta det på allvar. Vi kan inte bara bortse från det. Det finns ju ... det är ingen illvilja från dem att de vill jävlas med er bara för att ni ska placera barn här, det finns ju en anledning till att man tycker att det är svårt att ta emot barn på order när ni inte har någon insyn i vad det får för konsekvenser, eller

tar ansvar för vad det får för konsekvenser. Det är vi som får ta ansvar för de konsekvenserna, men någon annan fattar beslutet (Tjänsteman).

Sammantaget kan konstateras att de nationella ramarna och den kommunala organiseringen, och därtill boendesegregationen och andra samhällsutmaningar, i hög grad villkorar vilka handlingar som är möjliga på lokal nivå.

Beslutsprocessen och genomförandet

I detta avsnitt skildras själva beslutsprocessen, där syftet är att synliggöra vägen från idé till genomförande. Avsnittet gör det möjligt att få en bild över processen, och de överväganden som väglett intervjuade politiker och tjänstemän i arbetet. I avsnittet beskrivs processen genom följande teman 1) *Tidsandans betydelse*, 2) *Utblick och överväganden*, 3) *Utredning*, 4) *Offentliggörandet*, 5) *Strukturella vägval* och till sist 6) *Ledning och ansvar*.

Tidsandans betydelse

Det finns inget entydigt svar på var idén att lägga ned Vivallaskolans högstadium kom ifrån. Olika intervjupersoner ger olika versioner. En del politiker och tjänstemän minns frågan som inbäddad in i en längre diskussion om det segregerade Örebro, för andra var frågan specifikt riktad mot hur situationen på Vivallaskolan skulle åtgärdas. Analysen synliggör att vissa aktörer haft en mer central roll än andra när det kommer till att initiera och driva processen. Samtidigt är det rimligt att dra slutsatsen att beslutet aldrig hade kommit till stånd om det inte hade funnits en aktiv inblandning och stöd från såväl aktörer inom politik, förvaltning och skolledning, allt inramat av en tidsanda som möjliggjorde omorganiseringen.

Tidsandan karakteriseras dels av det tal om måluppfyllelse och mätbara resultat som beskrivits tidigare, dels av att andra kommuner genomfört motsvarande förändringar för att möta utmaningar med skolsegregation. Därtill beskrivs ett starkt inflytande av mediala diskurser, ökad oro för samhällsutvecklingen och ett upplevt utanförskap kopplat till Vivallaskolan, ofta sammanvävt. Resonemangen illustreras av en tjänsteman:

Så det [blir] mer och mer kände man, att utanförskapet var starkt. Som sagt, det här var också flyktingkris, IS, radikalisering, hela tiden var det här på agendan liksom, och det kändes som att ”Aaah, vad gör vi åt det här?”. Inte synligt på skolan, inga såna sympatier direkt särskilt, men i området, och rykten, och media, och då började man känna: Är det rätt att ... ska vi inte liksom börja tänka på ett annat vis (Tjänsteman)?

I intervjuerna återspeglas en dubbelhet kring medias roll. Å ena sidan uppfattas media fylla en viktig demokratisk funktion att synliggöra och granska viktiga samhällsinstitutioner och frågor. Å andra sidan beskrivs media ha stor kraft att sätta agendan för den debatt som förs. Ett tydligt exempel på detta är när Vivallaskolan 2011 beskrivs som en av ”landets tio sämsta skolor”. Bland flera intervjuade beskrivs en känsla av att ett ensidigt fokus på skolresultat osynliggör många av de kvaliteter som inte låter sig mätas och rankas. Mer komplexa sammanhang och processer trängs undan, och den inblick och kunskap om skolans verksamhet som finns hos de som arbetar i och kring den reduceras. Så här säger en av de intervjuade:

När man slår upp i Aftonbladet ... ”Här är de tio sämsta skolorna i Sverige” och så såg man Vivalla där. Det är inte kul när man jobbade där och såg hur lärarna jobbade, hur elevhälsan jobbade, hur rektorerna jobbade, och man såg att elevernas progression var ju fantastisk i förhållande till utgångspunkten. Men i förhållande till andra, så att ... ja. Det här är... ja, all heder till de lärarna säger jag som har jobbat med det här, och som står kvar och jobbar (Tjänsteman).

De intervjuade beskriver en kluvenhet hos Vivallaskolans personal, där man å ena sidan månade om skolan och betonade värdet av den för eleverna och närområdet, men å andra sidan oroades över de begränsade livschanser eleverna gavs. Så här beskrivs dilemmat av en tjänsteman:

Det var länge jag tänkte att ”Nej, nej, håll den tanken ifrån mig”. Vi ska ha Vivalla 7–9, det är viktigt, det är en bra skola, vi är stolta över den (...). Men sen så, som sagt, vi kämpade med resultaten, det kom

många nyanlända, det blev ... det var lite oro, och till slut så hade vi kanske tre eller fyra elever med svenska som modersmål på hela 7–9. Är det rimligt? Är det så här det ska vara? Är vi schyssta mot dom här eleverna? (...) [Sen] började de bygga ut Boglundsängen, och så var det nån [av ungdomarna] som sa (...): ”Man fattar ju, de vill ju bygga in oss här. Vi behöver aldrig åka över motorvägen”. Det var deras känsla, och att det låg ju nånting i det där (Tjänsteman).

Parallellt med att tanken om en omorganisation tog form gjordes utblickar mot hur andra kommuner löst motsvarande utmaningar och om det fanns stöd i tillgänglig forskning. Utblickarna resulterade i att ett möjlighetsfönster öppnades; motsvarande nedläggningar skedde på andra ställen och blev något som nu gick att uttala.

Utblick och överväganden

I de utblickar som gjordes var det framförallt vissa kommuner som kom att inspirera och utgöra referenspunkter, där Malmö och Nyköping nämns mest frekvent. Nedläggningarna beskrivs av en intervjuperson som att någon ”tänd en lampa” och synliggjort en ny väg framåt:

Så, nu kan vi hitta, nu har vi hittat en lösning. Alltså, så. Och jag tänker att det är ganska lätt att liksom också haka på de där, liksom, trenderna som kan bli. ... nu är det nån som tänd en lampa, nu är det nån som har... nu är det nån som har kommit på det, så då gör vi också så. Utan att det kanske egentligen finns forskning och evidens som säger att det blev bättre för de här eleverna (Tjänsteman).

Andra intervjupersoner beskriver just hur man försökte hitta stöd i forskning för nedläggning och omorganisering, där framförallt betydelsen av kamrateffekter lyfts som central:

För det fanns ju ändå viss forskning som stödde det här, att just blandningen i klassrummet är så viktig. Och den pekade väl inte egentligen på att man resultatmässigt, att de eleverna som redan var duktiga i skolan, att de skulle bli så mycket bättre av att få några elever från Vivalla. Men däremot de som kanske hade det tuffare

skulle kunna få lite stöttning, och även de duktiga eleverna från Vivalla som kände att det fanns nån slags anti-plugg-kultur på Vivalla skulle kunna få en skjuts (Politiker).

Från att tanken om att något nytt måste göras för eleverna i Vivalla, blev nästa steg att överväga hur denna omorganisering skulle gå till konkret. Här framstod nedläggningen av högstadiet som en möjlig lösning, men inte självklart den enda. Vissa intervjupersoner lyfter behovet av att våga ta tag i segregation som ett samhällsövergripande fenomen, något som aktualiserar såväl socioekonomiska skillnader som boendesegregation. I det perspektivet skulle ett alternativ till nedläggning kunna ha varit att försöka få till en större blandning i Vivallaskolan. Enligt andra intervjuade är dock detta något som redan prövats:

Det fanns ju ... lite vilda politiska idéer om att vi skulle se till att fler elever kom till Vivalla. Att den mixen, och där var vi väl lite krassa och insåg att det går inte, det går inte. Lundby skolans elever har ju successivt under årens lopp lämnat Vivalla, fast de bor där. Och vi har tagit till väldigt mycket åtgärder för att få Lundbyeleverna att gå på Vivallaskolan, och där har man ju lagt ner otroligt mycket energi, modeller, inskolningar, ja, ren marknadsföring. Men det går inte, om inte ens det går, hur ska vi få andra elever att gå till Vivalla om inte ens Lundbyeleverna går (Tjänsteman)?

I kommunen finns också exempel på skolor som, till skillnad mot Vivalla, kännetecknas av en stor dominans av majoritetssvenskar och vårdnadshavare med starka socioekonomiska förutsättningar. Flera politiker och tjänstemän resonerar hypotetiskt om att lägga ned skolor och flytta elever från dessa områden för att öka mångfalden. Detta alternativ beskrivs dock som en omöjlighet, framförallt mot bakgrund av det starka motstånd som förväntas från områdenas vårdnadshavare. Resonemang-
et illustreras av en tjänsteman:

Att säga till Adolfsbergs föräldrar; att ”nu har vi anvisat er till Vivalla”, det tror jag inte fanns något politiskt mod att göra (Tjänsteman).

Även om tanken var möjlig så framstod således genomförandet som omöjligt, givet det starka motstånd som förväntades från de resursstarka områdenas vårdnadshavare. I kontrast till dessa antaganden konstaterar flera intervjupersoner att det fanns lite motstånd bland vårdnadshavarna i Vivalla. Det var heller inget politikerna förväntade sig, vilket beskrivs ha underlättat beslutet. Så här säger exempelvis en av de intervjuade:

Det är inte en jättestark målgrupp som bor där, det är inte några som ställer sig på barriaderna och skriker... [...] Det är klart att det blev lite media, men det är inte jätte ... det är ju inte, det stod ju inga vårdnadshavare här [...] Det var lite föreningar som ropade, man hade ju ... hade det där varit ett annat område. Herregud, det hade aldrig kunnat gå så långt som det gjorde där. Då hade vi haft folk på nämnden. X [person] hade varit fullkomligt nedringd liksom (Tjänsteman).

I intervjuerna aktualiseras således de utmaningar som följer med att fatta ett beslut som inte självklart faller väl ut hos alla grupper, och mer specifikt vem eller vilka som anses möjliga att flytta på.

Utredning

Ett första steg på väg mot beslut innebar att ge ett uppdrag till tjänstemannaorganisationen att utreda hur skolegregationen skulle kunna minska i Örebro kommun. Det politiska uppdraget till den kommunala tjänstemannaorganisationen blev först en fråga för den administration som var knuten till Programnämnden för barn och utbildning, men gick sedan över till Grundskolenämndens förvaltning som har driftansvaret för grundskolorna. Uppdraget från politiken landade ganska snabbt i ett konkret förslag: att lägga ned Vivallaskolans årskurs 7–9. Enligt de intervjuade uppfattades förslaget inte som kontroversiellt, eftersom det tog tag i en problembild som länge varit på agendan och där liknande beslut redan tagits i andra städer. I det parlamentariska arbete som följde, med bred politisk representation, gjordes olika typer av sonderingar och överväganden, bland annat mot bakgrund av lärdomar från andra kommuner:

Man ställde ju frågor under resans gång, visst gjorde man det. Och man hade ju förmånen att få sitta i en parlamentarisk grupp. Det är inte många frågor som man gör det i, så man vände och vred på det: Hur ska vi fördela? Hur ska vi splittra dem här ... vilka gator? Det var detaljnivå. Hur ska vi fördela dem? Och hur ska (...) de här mottagande skolorna klara av det ökade elevinflödet (Tjänsteman)?

Upplevelsen att de diskussioner som fördes var på detaljnivå återspeglar å ena sidan en ambition att beslutet skulle vara väl genomtänkt, å andra sidan en uppfattning att arbetet blev väl tekniskt. Andra informanter hävdar att ett genomgående problem var att större frågor som borde ha ställts inte utreddes tillräckligt väl. Det handlar bland annat om att fundera över de styrkor som byggts upp över tid på Vivallaskolan och vad som skulle kunna förloras i omorganiseringen, exempelvis den utvecklade kompetens av att arbeta i klassrum och områden präglade av etnisk mångfald som fanns i lärarstyrkan. Så här säger en tjänsteman:

Om vi lägger ner Vivallaskolan, vad riskerar vi, liksom, att förlora? För i det här fallet så tror inte jag att man liksom ens hade uppe tanken av att man skulle förlora nånting. För att allt var bara vinstlotter [...] Utan jag tänker att det var ... vi var mer ute efter att eleven skulle hamna i ett sammanhang där det liksom blev ... man kanske inte riktigt fokuserade på läraren på det viset, utan man tänker sig att ... kommer den [eleven] bara i ett annat sammanhang där den får möta det svenska språket, och den får liksom ... den får bryta en del gamla mönster, får en nystart och så vidare, så kommer det lösa sig (Tjänsteman).

Från att frågan om omorganisationen hade utretts och behandlats i parlamentariska diskussioner på bred front så innebar nästa steg i processen att förvaltningen uppdrogs att ta ansvar för genomförandet.

Offentliggörandet

Ett av de första stegen i förvaltningens arbete handlade om att förbereda för offentliggörande av beslutet. Givet den komplexa problembild som beskrivits ansågs budskapet vara långt ifrån enkelt att formulera

och förankra. Det fattade beslutet gav inte utrymme för medborgardialog eller förberedande arbete med att förankra idén bland de boende i Vivalla. En av tjänstemännen beskriver utmaningarna med att offentliggöra ett beslut av denna karaktär:

Det är ju skillnad i en förvaltning som jobbar med människor jämfört med hårda förvaltningar där man mer jobbar med byggnader och så, man har många, många fler målgrupper och medborgare som berörs på ett väldigt direkt sätt inom barn och utbildning [...] För det handlar ju om att bygga upp ett förtroende och kunna visa på att man har en plan och ... ja, visa med delmål hur man jobbar sig framåt (Tjänsteman).

Trots den insikt som framförs i citatet, om vikten av att ha en uttänkt planering, var det snarare en kommunikationsplan som kom att utvecklas, medan många frågor som skulle kunna ha övervägts och formulerats i en handlingsplan togs tag i lite mindre noggrant. Det faktiska offentliggörandet kom dessutom att ske något tidigare än tänkt eftersom beslutet läckte till lokalpressen. Från förvaltningens sida kände man trots det att man hade kommit långt i att forma det budskap man ville offentliggöra:

Och vi var så långt gångna så vi hade ett budskap klart. När de ringde så visste vi vad vi skulle säga, vad det berodde på att vi fattade det här beslutet. Det berodde ju inte på en extrem oro (...). Utan det berodde ju helt enkelt på, som jag (...) uttalat i vårt budskap: Vi vill att alla elever ska ha samma förutsättningar. Vi vill att våra elever ska lyckas. Det var det som var skälet. Inte en extrem oro eller katastrofala betygsresultat, det har det inte varit. Men ändå var ju bilden att vi har gjort så mycket, och vi lyfter inte. Vi lyfter inte dom här eleverna (Tjänsteman).

Det noggranna arbetet med kommunikationsplanering lyfts i flera intervjuer fram som en mycket positiv del av det förberedelsearbete som gjordes. Samtidigt framförs synpunkter som pekar på vikten att ytterligare planering skulle behövs, som snarare skulle ha byggt på en verksamhetslogik än en kommunikationslogik. En av tjänstepersonerna beskriver:

Jag tror att man kände att man hade tagit sig igenom den här svåra fasen, och fått beslutet på plats [...] ibland blir liksom turbulensen i media nån sorts barometer som avgör om man behöver ta tag i nåt eller inte. Och jag menar att det är helt, egentligen, irrelevant (Tjänsteman).

När beslutet väl var offentliggjort väntade ytterligare arbete mellan förvaltningen, skolorna och medborgarna för att förankra och förbereda omorganiseringen. En händelse som ofta refereras till är ett möte i Vivalla mellan politiker och vårdnadshavare från flera av skolorna. Mötet beskrivs som både utmanande och hoppingivande, vilket illustreras av följande citat:

I början på mötet. Det var så tydligt där att det faktiskt hade effekt att det var politisk enighet. Jag ser det framför mig. Här satt vi på rad med representanter från alla politiska partier, och sen så började rent rasistiska uttryck bland föräldrar, inte mammorna, utan några pappor som var där. De fick ju inte medhåll från nånstans i rummet. Politiken bara liksom motade med en hand. Det var lite maffigt faktiskt. ”Schh”, de tystnade, de föräldrarna på det mötet. Det var riktigt maffigt att vara med om (Tjänsteman).

Det var väl första gången jag egentligen mötte lite grann de här motsättningarna som fanns ... Men det som var så spännande på det där mötet. Det var ju att det var en hel del mammor, och efter mötet var slut så började de byta telefonnummer med varandra, och de bestämde att de skulle försöka ses, och de skulle försöka få till det här, och så vidare. Vilket var jätteintressant att se, hur de faktiskt löste det här (Politiker).

Kritiken från vårdnadshavare på mottagande skolor fortsatte ett tag genom enskilda kontakter, men blev efterhand alltmer sällsynt. I takt med att omorganiseringen sjösattes kom mer av kritiken att riktas till skolornas rektorer, snarare än mot politik och förvaltning, men även denna har mattats över tid. Motstånd kom även till uttryck från enstaka föreningar i Vivalla. Här handlade det dock inte om skolan och dess

verksamhet specifikt, utan en omsorg om området utifrån en uppfattning att ett bostadsområde som Vivalla behöver en högstadieskola. Även detta motstånd tystnade dock så småningom.

Strukturella vägval

Efter offentliggörandet fortsatte det interna planeringsarbetet inom förvaltningen, bland annat beaktades de lärdomar som Malmö gjorde från stängningen av Rosengårdsskolan år 2013. Eftersom Rosengårdsskolan tappade många av sina lärare vid nedläggningen erbjöds lärare som arbetade kvar på Vivallaskolans årskurs 7–9 ett lönepåslag, om de valde att stanna och följa med till den nya skola som skulle startas upp i centrum. Dessutom ville man i Örebro ge mer tid mellan beslut och fullt genomförande, genom att successivt fasa ut eleverna till de nya anvisningsskolorna. Ytterligare internt planeringsarbete handlade om att fördela elever från Vivalla på de nya skolorna, vilket genomfördes av en mindre grupp i förvaltningen. Att det blev just de fyra anvisningsskolorna berodde till stor del på att det var där man bedömde att det fanns utrymme för nya elever.

Nästa steg blev att fundera över hur eleverna skulle fördelas på de mottagande skolorna. Hur detta arbete gick till finns olika bilder av bland de intervjuade. En uppfattning är att det var ett rent matematiskt arbete utan andra hänsyn, medan en annan bild är att det skedde en fördelning med hänsyn till en kännedom om hur olika grupper fördelades boendemässigt inom Vivallaområdet. I det sistnämnda resonemanget gjordes bedömningen att två av skolorna hade tidigare erfarenheter av att ta emot elever från Vivalla och att en av skolorna var så pass välfungerande och högpresterande att den borde ha goda förutsättningar att ta emot elever i behov av stöd. Den fjärde skolan var nystartad, men med en personalgrupp där många lärare hade bakgrund från Vivallaskolan och lång erfarenhet av att arbeta med elevgrupper präglade av mångfald. I det interna planeringsarbetet togs också beslut om viss ekonomisk förstärkning, så att en resurs skulle kunna anställas på varje skola samt att busskort och direktbuss skulle erbjudas till en av skolorna under begränsad tid.

Ledning och ansvar

Även om frågor av social och organisatorisk karaktär hade berörts genom det förberedande parlamentariska arbetet, återstod många frågetecken att hantera när förändringsarbetet väl initierades gentemot de berörda skolorna. Av intervjuerna framkommer att en rad olika frågor ställdes i mötet mellan förvaltning och rektorer, men att det också fanns en osäkerhet i vad som sedan faktiskt hände med dessa:

Hur ska vi göra överlämnanden? Vad är det för kompetensutveckling? Jo, men Vivallaskolans lärare har ju mycket inom ... SVA, och inom många olika av de här delarna. Och även inom de delarna kring, som hur man organiserar sig, och hur man bildar grupper. Alltså, ja, rent konkreta saker och så. Och då vet jag, när man satt och pratade med de rektorerna som var då, så diskuterade man ju hur det här skulle gå till. Jo, men det här måste vi se till att det sker, och vid samverkan diskuterades det ju så. Men sen ... jag vet inte sen vad som hände efter (Tjänsteman).

Den övergripande bild som framträder i intervjuerna är att det som sedan hände kan förstås i relation till vad som tidigare benämnts som en stark självständighetskultur; det vill säga att skolorna å ena sidan ges en stor autonomi, men å andra sidan i hög grad lämnas utan stöd och ledning. Från förvaltningens sida formulerades förväntningar, som till stor del överlämnades till de mottagande skolorna. Så här säger en av tjänstemännen:

Vi satte en planering för vad vi förväntade [oss] att de mottagande skolorna skulle göra. Och det är en styrning i sig: Ni ska genomföra det här föräldramötet, ni ska ha inskolning med eleverna, ni ska åka ut i Vivalla, och så vidare (Tjänsteman).

I detta förhållningssätt aktualiseras frågan om hur ansvar fördelades mellan förvaltning och rektorer, där följande citat från en av tjänstemännen illustrerar en upplevelse av att skolorna ”tryggade” förvaltningen inför genomförandet:

Nej, och då tryggade de oss i att: Vi kan det här. Vi behöver inte de här mötesforumen, vi kommer ta hand om de här eleverna (Tjänsteman).

Det blev ganska snart tydligt att flera av de förhoppningar som fanns om hur skolorna skulle ta sig an uppdraget var långt ifrån enkla eller utan utmaningar. Exempelvis flyttade en del av det motstånd som funnits mot beslutet från vårdnadshavare nu ut på skolorna. En av tjänstemännen illustrerar:

För vi hade ett föräldramotstånd ... ett litet tråkigt möte till och med, och lite tråkiga uttryck från föräldrar, att ”Varför ska ni släpa hit de där? Varför ska vi rädda världen?” (Tjänsteman).

Flera intervjupersoner beskriver hur den centrala nivån underskattat betydelsen av att planera för ett noggrant genomtänkt förändringsarbete. En del av detta handlade om att den planering som gjorts av förvaltningen inte följdes upp i tillräcklig grad, men också att det fanns en rad frågor om exempelvis kompetens, förhållningssätt och rutiner som aldrig adresserades från central nivå. Istället övergick ansvaret till verksamheterna. De mottagande skolorna reagerade med utgångspunkt i den skolkultur de var vana med. Efterhand blev det alltmer uppenbart att skolorna hade svårt att på förhand formulera vilka behov de hade, eftersom de kom att ställas inför situationer flera av dem saknade tidigare erfarenhet av:

När man pratar med skolor om olika saker på ett tidigt stadium så är det ganska ofta ”Ja, det är inga frågor”, ”Absolut” (...). Men när det väl är dags, då ser man ”Nej, men det här kan ju inte vi. (...)”, ”Ni har ju jobbat så, ni har ju jättemycket kompetenser i de här delarna som man hade behövt säkerställa och jobba med”. För man hade ändå tid på sig, men då måste man ha en ordentlig struktur för det här förändringsarbetet (Tjänsteman).

Sammantaget synliggör analysen inte enbart avsaknaden av en mer genomtänkt strategi för förändringsarbetet, utan även att det saknades en tydlig ansvarsfördelning inom förvaltningen. Inte heller skedde någon

egentlig uppföljning eller systematiska avstämningar för att se hur beslutet realiserades på de enskilda skolorna.

I efterhand har en del av de intervjuade politikerna och tjänstemännen konstaterat att genomförandet hade behövt planeras på ett mycket noggrannare sätt. Det handlar bland annat om att i högre grad försäkra sig om att se och möta anvisningsskolornas behov, och att utveckla en samverkan med aktörer inom andra myndighetsområden. Det handlar också om att flera av anvisningsskolorna skulle ha behövt mer stöd i att möta nya utmaningar, vilket bland annat hade kunnat lösas om den kompetens som fanns hos Vivallaskolans personal hade tillvaratagits som en resurs för de mottagande verksamheterna.

6. Organisatoriska processer

I detta kapitel fokuseras den organisatoriska nivån, och personalens samt elevernas upplevelser av organisatoriska utmaningar och möjligheter kopplat till Vivallaskolans omorganisering. Analysen synliggör att omorganiseringen upplevs ha försvårats av brist på processtöd och information från central nivå, men också av brist på samverkan mellan de inblandade skolorna samt på grund av personalrotation. Samtidigt beskrivs omorganiseringen ha möjliggjort en successiv utveckling av skolorna, både avseende skolkultur och lärares kompetenser. Kapitlet fokuserar följande teman: stöd och oro, brist på centralt stöd och information, personalrotation och skolkulturer i förändring.

Rörelse mellan det generella och specifika

Viktigt att påpeka är att omorganiseringen leder till delvis olikartade processer på respektive anvisningsskola, framförallt utifrån redan etablerade skolkulturer och tidigare erfarenheter av att arbeta med elevgrupper präglade av mångfald. Det innebär att vissa teman är generella för de fyra anvisningsskolorna, medan andra framträder mer eller mindre på olika skolenheter.

En generell tendens är att intervjupersoner ofta talar om skolor och grupper av elever på ett generaliserande sätt, där en plats eller en elevgrupp tenderar att förknippas med olika möjligheter och utmaningar. I relation till detta är det av vikt att beakta att såväl olika skolor som elevgrupper präglas av mångfald. Ambitionen har varit att låta en väv av röster komma till tals och att beskriva den komplexitet som framträder i de organisatoriska processerna.

Stöd och oro inför nedläggningen

Förutsättningarna för omorganisationen av Vivallaskolan påverkas i hög grad av det stöd eller det motstånd beslutet möter hos de som berörs. Innan analysen fokuserar mer renodlat organisatoriska aspekter, finns således en poäng i att lyfta hur personal och elever reagerat på förändringen som sådan.

Analysen visar att det finns ett tydligt principiellt stöd för omorganiseringen, allra tydligast bland skolans personal, men också bland många av de intervjuade eleverna från Vivalla. Även de som lyfter kritiska aspekter, har ofta en positiv inställning till åtgärden som sådan och betonar behovet av att motverka skolegregation. Bland intervjuad personal på anvisningsskolorna är förhoppningen ofta att omorganiseringen ska ge eleverna från Vivalla möjlighet till nya erfarenheter, möten och lärande. Resonemanget illustreras av två ur personalen:

Jag tänkte: ”Gud vad bra”, för jag upplever att väldigt många har synpunkter och åsikter om Vivalla, och aldrig varit i Vivalla. Och man fastnar i ett ”vi och dom”. Jag tänkte ”Ja, men det här blir jät-tebra” (Personal 18).

Jag tror att det är bra att de [ungdomarna från Vivalla] kommer från sitt område. Jag tror att det har varit olyckligt där i Vivalla, (...) eftersom det har varit ett socialt belastat område, det har varit mycket kriminalitet och allt möjligt, det har det ju, det vet vi ju ... Jag tror att det är lyckat att de får komma till andra skolor, tillsammans med andra liksom (Personal 16).

Även om det finns ett utbrett principiellt stöd för förändringen i personalgruppen, förekommer bitvis känslor av kluvenhet och oro för vad omorganiseringen ska innebära för den egna skolan och arbetet. Analysen synliggör en tendens att personal i högre grad problematiserar vad omorganiseringen ska innebära för ”oss” [det vill säga den egna skolan], och i mindre utsträckning vad den kan innebära för elever från Vivalla. Intervjuade beskriver hur det bland viss personal funnits en föreställning om att ”de” ska komma till ”oss”, och att omorganiseringen riskerar oönskade förändringar av den egna verksamheten. En del intervjuade

beskriver en polarisering av personalgruppen, där spänningar mellan ”entusiaster” och ”skeptiker” blivit tydliga. Så här säger två lärare:

Och då blev det ju ganska mycket oro i personalgruppen. Dels många av oss som sa, det här kommer bli jättebra, det är bara andra elever, eller ännu en skola. ... Till de som sa, det kommer vara katastrof, det kommer aldrig att gå, vi behöver massor med resurser, hur ska det här fungera (Personal 9).

Jag kom ju från en mångkulturell skola så jag var van. I den klassen som jag hade på gymnasiet, där var 90 procent från Vivallaskolan. (...) Här [på den nya skolan] fick de en chock. När jag pratade med mina arbetskamrater, så för mig var det inget konstigt. Tvärtom (Personal 39).

Även hos eleverna med bakgrund i Vivalla finns en variation i hur de tänkte och kände inför beslutet. Även om många i grunden uttrycker att det var rätt beslut, aktualiseras en rad aspekter av såväl praktisk karaktär som kring vad som krävs för integration och på vems villkor integrationen sker. Många elever beskriver positiva erfarenheter och minnen från Vivallaskolan, där känslor av trygghet, identitet och trivsel blir framträdande. En del talar också om utmaningar. Här nämns till exempel en stor andel elever med stödbehov, stök och bråk, brist på arbetsro och en kultur där socialt umgänge prioriterades högt. För en del elever upplevdes omorganiseringen som ett ”blankt papper”, eller en ”fräsch start”, där de skulle få möjlighet att komma ut från sin närmiljö och lära känna nya människor. Så här säger en av eleverna:

Alltså, när vi skickades ut. Jag hade ingen aning om att X-skolan fanns ens. Ja ... så det var ju ... men det är ändå bra att komma ut, tycker jag. Samhället och hur det blir och ... man utvecklas ju mer då, om man kommer ut från samhället där man alltid är (Elev 15).

Det var många som var av de bråkiga, [de] tänkte ta X-skolan, för det är nära. Så jag tänkte ta ett annat ställe, (...) alltså, bara, bort från gruppen [...] Inte bort, bort, bort. Jag menar ... lära känna nya människor [...] Inte hänga med samma grupp av vänner. Skaffa nya vänner (Elev 24).

Andra elever beskriver en inledande känsla av besvikelse och oro. För flera innebar det inte bara att tvingas lämna en skola många tyckte om, utan också att behöva skiljas från vänner, lärare och en upplevt trygg närmiljö. Det återfinns också en oro för hur de väl på plats skulle komma att bli mottagna:

Jag tycker inte att det var rätt. Alltså, jag ville börja där (i Vivalla) eftersom jag visste att jag inte skulle känna mig bekväm i en annan skola, att jag skulle hamna i såna här argument, eftersom jag alltid varit den här typen som inte gillar så här, saker som man pekar ut. (...) jag tycker det är fel att jag ska bli utpekad, eftersom jag har nån viss hudfärg, nån viss ras, från nån viss adress. För att ändå, vi alla är människor, förstår du (Elev 18).

Sammantaget ger elevrösterna en bild av att många i grunden ser positivt på idén med ökad mångfald och menar att möten med nya människor kan skapa nya möjligheter. Samtidigt uttrycks farhågor kring praktiska frågor, som exempelvis resor och geografiskt avstånd, men också risken för olika former av kränkningar och missgynnande, samt en oro för vad som kommer att hända i mötet med andra grupper och skolkulturer.

Brist på stöd och information vid genomförande

Ett framträdande tema i intervjuer med både personal och elever är en önskan om mer stöd och information, inte minst i den inledande fasen av omorganiseringen. Vilken typ av stöd och information som efterfrågas är dock av olika slag. Medan personalen uttrycker ett behov av centralt stöd från kommunen och samverkan mellan skolorna, beskriver eleverna ett behov av mer information om mottagande skolor och förberedelsestid för att kunna göra aktiva skolval.

Personalen – brist på centralt stöd och samverkan

Ett framträdande tema i personalintervjuerna är avsaknaden av centralt stöd från kommunen och en önskan om mer aktiv samordning under processens gång. Överlag beskrivs hur den centrala nivån erbjöd få stödinsatser i samband med omorganisationen och att det saknades en organisatorisk struktur som möjliggjorde för skolorna att lära av varandra.

Personalen uppger ofta att de hade behövt mer stöd och kompetensutveckling kring pedagogiska och sociala innehållsfrågor, men också information om själva organisationsförändringen. Istället lades det direkta ansvaret för genomförandet på de enskilda skolorna:

Det finns ingen som är bärare av det här, på liksom central nivå. Utan vi är själva på de enskilda skolorna bärare av att det här, [om] hela projektet blir framgångsrikt eller inte. Och det är alldeles för sårbart. Jag kanske går i väggen eller blir sjuk eller slutar (Personal 45).

Jag tror vi känner så att man bara dumpade det här på oss och så förväntades vi lösa det här. Men, det blir inte bra för någon. Vi mår inte bra och eleverna mår inte bra och ... [visst] för vissa elever har det blivit bättre, absolut (Personal 9).

Det stöd som gavs till verksamheterna beskrivs primärt som ekonomiskt. Eleverna fick tillgång till bussar och busskort för att kunna ta sig till de nya anvisningsskolorna, och det delades ut ekonomiska medel i form av en extra summa som skolorna kunde använda på det sätt som de önskade det första året. Flera intervjuade beskriver att den summa som skolorna erhöll inte på långa vägar motsvarade de nya behov som uppstod i verksamheten. De räckte exempelvis endast till att anställa en extra resursperson under en kortare period. Läget upplevdes dessutom som än mer utmanande när det över tid tillkom olika besparingskrav.

En närliggande aspekt som också lyfts fram är avsaknaden av ett djupare samarbete mellan personalen på de nya anvisningsskolorna och personalen på Vivallaskolan. Det genomfördes traditionella överlämnanden där information om elever lämnas mellan verksamheter, men det fördes få övergripande samtal om de pedagogiska, sociala och organisatoriska överväganden och erfarenheter som väglett arbetet på Vivallaskolan. Bristen på dialog bidrog till att få av de som arbetade på de nya anvisningsskolorna hade kännedom om den skolkultur som eleverna kommer ifrån, vilket upplevdes som ett kunskapsglapp som hade behövts överbryggas:

Vi skulle behöva veta mycket mycket mer. Eller kunna få vara ute och se goda exempel, öka förståelsen för olika skolor och hur man

arbetar där och hur lägger man upp en lektionsplanering och genomförande av lektion, vad man stöttar, man gör ju också väldigt mycket för eleverna som är tyst kunskap (Personal 25).

Vi blev ju lovade ganska mycket då att, ni kommer att få träffa pedagoger från Vivallaskolan som kommer att komma ut och prata mer om att jobba, klimatet, vad man kanske behöver tänka på, då pratar vi inte individbasis, utan när man har elever med den här bakgrunden så kan det vara bra att tänka på det här. Och sedan sköts det till våren och sedan försvann våren och sedan kom augusti och då stod eleverna här, och vi fick aldrig något (Personal 9).

Sammantaget visar avsnittet att flera ur personalen upplevde att skolorna tilldelats ett nytt delegerat ansvar, men inte fått det stöd de önskade från centralt håll. Istället uttrycks en känsla av att bli lämnad ”vind för våg”. Den starka självständighetskulturen tillsammans med avsaknad av samarbete mellan verksamheter, gör att skolorna till stor del fick bygga arbetet på den erfarenhet och kompetens av att hantera ökad mångfald som redan fanns på skolan, vilket varierade stort mellan de mottagande verksamheterna.

Eleverna – brist på information och förberedelse

Även eleverna från Vivalla beskriver att de upplever brist på centralt stöd, här i form av information och möjlighet till förberedelser. Vägen från beslut till genomförande beskrivs som kort. Många boende i området fick information om nedläggningen via media, och flera av de berörda eleverna hade svårt att förstå vad omorganiseringen skulle innebära i praktiken. För flera elever kom nyheten att de anvisats till en ny skola som en överraskning:

Alltså ... jag visste inte det, tills det hände, alltså. Jag trodde jag skulle fortsätta högstadiet, men så ... det stängdes ner. Det var det. (...) Det kändes inte så bra, för att jag ville fortsätta. Jag visste inte att det skulle bli såhär. Det var bara en slump, såhär (Elev 21).

Att de behövde stänga ned årskurs 7–9, det var som en chock för oss alla. För det var ingen som hade tänkt att ”Oj, jag måste gå till en annan skola”. Man hade alltid tänkt att här kommer jag vara till årskurs 9. Så det var som att ”Wow, they’re trying to fuck us up right now” (Elev 8).

Den snabba processen beskrivs ha påverkat både skolornas och elevernas förutsättningar att förbereda sig på förändringarna. För eleverna påverkade det bland annat möjligheten att göra ett eget aktivt val av skola och förbereda sig för mötet med en ny skola. Flera elever från Vivalla beskriver att de visste lite om den nya skola de anvisats till, något som delvis förbättrades genom att eleverna fick möjlighet att besöka respektive skola under en dag i slutet av årskurs 6. Trots det beskriver flera känslor av osäkerhet, och att de inte visste vad de skulle förvänta sig inför skolstarten i årskurs 7:

Alltså, mamma sa bara att man skulle byta skola. Man fick inget reda på vilken skola man skulle gå till, utan efter ett tag, typ i slutet av terminen fick man typ en lista på vilka skolor man ska börja i. Sen så, man blev ju lite ... såhär ... arg och ledsen samtidigt, faktiskt (Elev 44).

Jag har aldrig hört om X-skolan [skolans namn]. Jag visste inte vad X-skolan var. För mig, X-skolan, alltså, jag trodde inte ens det var i Örebro. (...) Jag sökte upp skolan, såhär, sen det kom upp såhär, villaområde. Jag tänkte ”Wow. Det är rik-området nära”. Så jag tänkte så ... det är skillnad, alltså. (...) Jag blev faktiskt väldigt nervös, för jag tänker, alltså, jag har aldrig varit ... alltså, bland ... bland flera svenska människor förut, förstår du? Sen när jag fick höra att jag kommer vara den enda mörkhyade i klassen, då, alltså, jag tänkte ... något nytt, något nytt. (...) Jag var nervös, väldigt nervös, faktiskt. Jag tänkte ... alltså, tänkte man behandlar mig på ett annat sätt (Elev 28).

Sammantaget visar intervjuerna att flera elever från Vivalla upplever att de fått bristfällig information om förändringen och de nya anvisnings-skolorna, något som påverkat eleverna och vårdnadshavarnas möjligheter att göra ett eventuellt aktivt val till en annan skola.

Personalrotation

Ett annat tema som lyfts i intervjuerna är att omorganisationen också påverkats av rörlighet bland personalen, i synnerhet i vissa verksamheter. Att det finns en rotation bland skolpersonal har både sina för- och nackdelar. Det kan bidra till förnyelse och utveckling av verksamheter och möjliggöra för personal att pröva olika skolsammanhang. Samtidigt kan en hög grad av personalrotation försvåra kontinuiteten i verksamheterna eftersom upparbetade arbetssätt och tidigare etablerade samverkansstrukturer utmanas eller till och med tappas bort. När det gäller de skolor som ingår i denna studie framgår att personalrotation i huvudsak upplevts som en försvårande omständighet. Ett uttryck för rotationen är att tre av fyra anvisningsskolor fick nya rektorer under processens inledande fas. I några fall skedde rektorsbytena i direkt anslutning till omorganiseringen, vilket enligt flera intervjuade försvårade både planering och genomförande:

Vi hade haft ett rektorsbyte i den här vevan. (...) Sedan hade vi en [annan] mellan i några terminer. Men jag satt ner med den nuvarande rektorn (...), han frågade mig en gång, ”Vad var planen [för omorganiseringen] liksom?” och då försä jag mig, ”Vilken plan?”. Och det var på ett spontant sätt sådär. Det är min bild liksom (Personal 20).

Att byta ledning innebär också att mycket sätts i rörelse i verksamheten. I vissa verksamheter beskriver delar av personalen att det i en omställningsfas uppstod ett glapp mellan hur de tidigare och de nya rektorerna praktiserade sitt ledarskap. För den som tillträder som rektor tar det tid att känna in en skolkultur och identifiera utmaningar och möjligheter i verksamheten, och på samma sätt tar det tid för personalen att förstå och förhålla sig till nya sätt att styra verksamheten. Resonemanget kan illustreras genom en av lärarna:

I och med att vi har varit utan rektor och skött oss själva, kan man säga, till viss del, så blev det som en liten, det kom som en chock när det kommer någon som bestämmer väldigt mycket, eller ändrar väldigt mycket utan att fråga (Personal 10).

Frågan om personalrotation handlar dock inte enbart om rektorerna. Intervjuade lärare och elever påtalar också att det finns en betydande rotation bland lärare. Den ökade rörligheten bland skolpersonalen är en mer generell tendens i samhället, men det finns uttalanden som pekar mot att en del av denna rotation kan ha berott på omorganiseringen i sig. I intervjuer beskrivs hur en del personal valt att byta arbetsplats i en strävan efter att arbeta med mer homogena elevgrupper. Så här beskrivs det av en av lärarna:

Stor personalomsättning har vi. Även de här gamla rävarna som har varit, som är, liksom inventarier här, har tackat för sig. Jag pratade med en lärare vid kopian förra veckan som var skakig och sa liksom att ”Kunde jag gå nu så skulle jag”, för det här var inte ”What I signed up for”, och man märker liksom hur snacket går (Personal 47).

Utmaningen med den ökade lärarrotationen tas också upp av eleverna. Elever beskriver ett behov av kontinuitet, relationsskapande och stöd från lärare, både för den egna utvecklingen och för arbetsron i klassrummet. För vissa elever leder personalrotationen till att de inte ges möjlighet att komma in i lärares sätt att undervisa och utveckla de relationer som utgör bas för lärande. En del elever berättar till exempel om hur de bytt klassmentor tre–fyra gånger under sina år i skolan, medan andra berättar om hur rörligheten i lärarkåren skapar en ryckighet i undervisningen och en känsla av distans:

Det finns några saker som jag gillade mer med Vivalla än här. För att när vi var där så var det som att alla lärare kände varandra. Här är det som att nya lärare kommer, och sen går de, och så kommer det en ny igen (Elev 8).

Sammantaget beskriver såväl personal som elever att personalrotationen på skolorna varit en försvårande omständighet i omorganisationen. I vanliga fall hade det kanske inte varit en så stor utmaning, men i och med omorganisationen tycks behoven av kontinuitet i personalgruppen snarast stärkts, givet att variationen i elevers bakgrund, förkunskaper och förutsättningar har ökat på skolorna.

Skolkulturer i förändring

En utmaning som lyfts av både elever och personal är att det på flera av skolorna uppstått ett glapp mellan den skolkultur som präglar anvisningsskolan och den skolkultur som präglat Vivallaskolan. Med skolkultur avses här informella och formella vanor, rutiner och normer som styr skolpersonalens arbetssätt på de olika skolorna (jfr Berg, 2003). Varje skola bär en egen historia och identitet, vilket avspeglas i till exempel undervisningens utformning samt dominerande normsystem och kulturer både hos elever och personal. För nya elever, oavsett bakgrund, tar det ofta tid att komma in i en ny verksamhet. En del aspekter går lättare att avkoda, medan annat ”sitter i väggarna” och tar tid att synliggöra och förstå. Ju större glappet är mellan tidigare skolerfarenheter och den nya skolan, desto större utmaning för eleverna och personalen.

Något förenklat kan sägas att intervjuerna och observationerna pekar mot att några av anvisningsskolorna i hög grad kännetecknas av en mer *kollektiv skolkultur* där personalen arbetar flexibelt och i team, ofta nära eleverna, medan andra skolor huvudsakligen anammar en mer *individualistisk skolkultur*. Det senare kännetecknas av att lärare framförallt fokuserar på sina egna ansvarsområden, även om det såklart även förekommer samarbeten.

Generellt tycks gälla att flera av de skolor som arbetat länge med elevgrupper i behov av mycket pedagogisk och social stöttning i högre grad kännetecknas av en mer kollektiv skolkultur. Det gäller även Vivallaskolan. Skolor där eleverna i högre grad ses som självgående kännetecknas istället ofta av en mer individualistisk skolkultur. Detta ska dock inte ses som att det finns en skarp linje mellan skolkulturerna, utan snarare att de kan förstås som övergripande mönster i relation till spänningsfält rörande gemensamt kontra enskilt arbete i personalgruppen, behov av stöttning kontra självständighet hos eleverna samt flexibilitet kontra struktur i verksamheterna. Det är inte heller vår avsikt att kategorisera de olika skolorna som den ena eller andra, utan snarare att analytiskt kunna beskriva hur de i olika avseenden kan förstås i relation till dessa spänningsfält. Likaså är det viktigt att betona att både den individualistiska och kollektiva skolkulturen har sina olika förtjänster, men också sina begränsningar.

För att ge en bild av temat skolkulturer i förändring kommer detta avsnitt att struktureras i tre faser som gör det möjligt att illustrera

utveckling över tid: *Planeringen av mottagandet, Den första tiden och Förändring i skolkultur.*

Planeringen av mottagandet

En övergripande bild som kommer fram ur intervjumaterialet är att de nya anvisningsskolorna i första hand använde sig av redan utarbetade strukturer för att ta emot den nya elevgruppen. Det gjordes få anpassningar och istället framträder en strävan efter ”business as usual”, där eleverna från Vivalla skulle ses och behandlas som vilka nya elever som helst. Det innebär att de anvisningsskolor som redan hade erfarenheter och utarbetade processer för att arbeta med mångkulturella elevgrupper tycks ha haft ett försprång i mötet med eleverna från Vivalla. Resonemanget illustreras av två ur personalen:

Jag upplever inte att vi, att det var nånting särskilt, att nu ska vi ändra om vår pedagogik eller på nåt vis annorlunda. Utan vi ska försöka att ta emot dem så bra som möjligt och hjälpa in dem i klasserna. Och sen egentligen fortsätta som vanligt (Personal 20).

Vi har haft alla de här typerna av eleverna så det har aldrig varit något bekymmer liksom. Att de skulle komma eller så, utan nej, det är en icke-fråga hos oss (Personal 53).

Även om det gjordes få förberedelser inför mottagandet, nämns vissa undantag.

De exempel på förberedelser som beskrivs handlar om att de nya eleverna fick besöka anvisningsskolorna innan sommaren och att lärare noggrant förberedde introduktionen för eleverna:

Det viktigaste, det var att vi fick träffa alla sjuor som vi skulle ha här på den här skolan, och hade typ en rundvandring, och så fick alla sjuor träffa oss, och vi träffade dem (Personal 42).

Nu måste vi liksom göra en väldigt bra inledning, det gäller att grupperna sätter sig, att vi håller på våra rutiner och våra liksom. (...) men

också det här att vi liksom gjorde ett väldigt glatt mottagande, att det var fest att börja skolan liksom, att det ska vara roligt (Personal 30).

Den första tiden

Under den första tiden blir de skillnader i skolkulturer som beskrivits inledningsvis märkbara. I relation till omorganiseringen är det tydligt att avståndet mellan elevernas tidigare erfarenheter av Vivallaskolans mer kollektiva skolkultur och de nya verksamheterna upplevts som olika långt, beroende på i vilken av de fyra anvisningsskolorna eleverna hamnat. En del elever berättar om en mer eller mindre sömlös övergång till den nya skolan, där såväl klasskamrater som lärare, undervisning och klassrumsnormer upplevts likna Vivallaskolan:

För att det faktiskt finns många lärare här från Vivalla, de har fortfarande ... de gör samma sak. Så jag känner att, när det gällde att anpassa sig i början, det var verkligen lätt. För det var verkligen likt det sätt som jag var van vid (Elev 8).

För andra kan steget närmast liknas vid att kliva in i en annan värld, med andra normsystem, förväntningar och beteendekoder. Elever beskriver att det kan ta år att komma in i en ny skolkultur och ”knäcka” de sociala och pedagogiska koder som dominerar. Flera elever från Vivalla berättar hur de snabbt kom att uppskatta delar av de nya verksamheterna, men också saknade vissa av Vivallaskolans karaktärsdrag, i synnerhet de nära relationerna mellan elever och lärare, de små klasserna och att ha två lärare i klassrummet. Nedan beskriver några av eleverna hur både språkbruk, förväntningar och lärarstöd upplevts främmande under lång tid:

Elev 58: (...) När vi gick Vivallaskolan, då lärde vi ju oss på ett visst sätt, och sen när det byttes ... när vi bytte skola så fattade jag helt plötsligt ingenting. För de pratade på ett visst sätt. Ord som jag inte förstod.

Elev 59: Ja, det är ju väldigt mycket eget ansvar ändå.

Elev 42: Det är eget ansvar.

Elev 58: Ja, det är eget ansvar som gör liksom att du ... du får verkligen ta hand om dig själv, och liksom ...

Elev 59: Men vi är ... det borde inte vara eget ansvar. Det är ju min plikt att gå, jag har inte valt. Det ska inte vara eget ansvar.

Elev 58: Och om lärare förstår ... ser att du inte förstår vad den säger, då borde den ... alltså, läraren på det sättet förstår, de borde i alla fall fråga dig "Hur lär du dig?"

Det finns även personal som ger uttryck för liknande erfarenheter. En lärare som tidigare arbetat på Vivallaskolan, och som nu arbetar på en av de nya anvisningsskolorna, beskriver till exempel upplevelsen av glapp mellan skolkulturer på följande sätt:

Det som saknades var den här lagkänslan: "Nu gör vi det här ihop", "Nu ska vi fixa det här ihop. Nu ska vi jobba tillsammans för det här". Men styrkan är ju att alla som har jobbat här har ju jobbat här väldigt länge, och är verkligen ämneskunniga. Men jag saknar att göra det ihop. För på Vivalla, där är vi ett lag, och man klarar sig inte om man inte är ett lag som pedagoger, det går inte (Personal 18).

På flera av skolorna med en mer individualistisk skolkultur beskriver personal att det första året var turbulent, bland annat mot bakgrund av att skolorna behövde anpassa sig till en delvis ny situation både pedagogiskt och socialt. Det medförde att de på olika sätt fick ompröva hur de organiserade sig. I dessa utvecklingsprocesser fick skolorna både förhålla sig till det arv de bar med sig, i att exempelvis vara förknippad med en plats, profil eller identitet, och till den bild de har av nutida och framtida behov. På andra skolor uppstod inte samma behov av nyorientering, eftersom elevsammansättningen inte förändrades i samma utsträckning. Analysen synliggör att den organisatoriska förändringen ledde till olikartade processer på skolorna, utifrån dess olika erfarenheter, behov och upparbetade förhållningssätt.

Förändring i skolkultur

Utifrån de skilda förutsättningar som beskrivits ovan går de nya anvisningsskolorna, i olika mån, in i processer som utmanar och förändrar existerande skolkultur. Ett tydligt exempel är att personal på skolor som kännetecknas av en mer individualistisk kultur uppger att de under

processens gång har börjat samarbeta mer i kollegiet för att lösa de utmaningar som uppstått.

Trots att det var väldigt jobbigt såhär, så har man ändå, det har varit bra för personalgruppen. Det här att hjälpa varandra, man har stöttat bra tycker jag. Varit inne på varandras lektioner och hjälpt till (Personal 22).

Så vi har ju mer suttit och diskuterat elever och klasser, och klass-situationer i arbetslaget, och sen har vi tipsat varandra och funderat runtikring, och så där. Och kollat: Vad funkar hos er, vad funkar ..? Om man sätter honom ... han ska alltid sitta på den här platsen, och jobbar bra ihop med den där (Personal 30).

Personal med erfarenhet av en mer kollektiv skolkultur, till exempel lärare som tidigare arbetat på Vivallaskolans högstadium men bytt arbetsplats i och med omorganiseringen, beskriver istället hur de mött och börjat anamma en mer individualistisk skolkultur. Här har mötet istället synliggjort behovet av att möta elever och vårdnadshavare med andra typer av krav, förväntningar och föreställningar om skolan än vad de stött på i Vivalla. På en av anvisningsskolorna uppstår även en situation där två skolor med delvis olika skolkulturer först samarbetar, för att därefter slås samman. På denna skola beskrivs hur det uppstår ett lärande och förhandlingar mellan olika sätt att organisera verksamheter:

Man lär av varandra, jag tycker man är duktig på skolan att skapa interaktion mellan lärare från båda skolorna, och man ser att det blir lite kulturkrockar. Att man på Vivalla har kört med mycket snabba puckar, det ska gå fort, man har liksom inte riktigt haft tiden att avvakta, därför att, ja, det är nu det här måste ske, därför att det är så akuta saker som händer hela tiden (Personal 51).

Jag tror att många av oss har fått anpassa om oss också, att försöka bli kameleonten ”Okej, vad fungerar här? Hur får vi ihop det?” men det är också det som har varit så extremt fantastiskt, att man får vara två skolor på en, att vi lär oss jättemycket av varandra (Personal 52).

En annan faktor som driver förändringen i skolkultur är att omorganiseringen synliggjort ett behov av kompetensutveckling. När det gäller kompetensutveckling nämns områden som ”språkutvecklande arbetsätt”, ”klassrumsnormer”, ”kollegialt lärande”, ”lågaffektivt bemötande”, ”kooperativt lärande”, ”ämnesövergripande arbetsätt” och ”motivationshöjande insatser”. Flera av ämnena har redan varit föremål för kompetensutvecklingsinsatser på skolorna, medan andra områden kvarstår att överväga att ta sig an:

Nu under våren har vi haft hjälp av en annan kvalitetsutvecklare som ska hjälpa oss, och hon har kommit med många bra tips, konkreta tips där, som vi hade velat ha innan. Att ”Så här kan du jobba med de här eleverna i svenska och engelska” (Personal 34).

Vi håller ju på kring motivation och mindset. Just för eleverna. De är klassiskt ”Jag är dålig i matte”. Nej, man är inte dålig i matte. Ja, just nu, men det kan du förändra. Man kan lära sig. Hjärnan är en muskel, och så. Det har vi jobbat med (Personal 19).

En ytterligare faktor som driver förändringsprocesserna är att det anställs olika former av resurspersoner, som elevstödjare, resurspedagoger, elevkoordinatorer, socialpedagoger och elevassistenter. Dessa får i uppgift att stötta eleverna socialt och/eller pedagogiskt och riktas mot elever som har behov av detta stöd. Resurspersoner beskrivs som viktiga för verksamheten, men det uttrycks även en oro för att de ska försvinna vid ekonomiska besparingar, vilket också skedde i flera fall:

Men vi försöker att använda, vi har ju rekryterat till exempel, en socialpedagog kan vi kalla det, som har en mer övergripande roll, men som jobbar mer övergripande med det här. Vi har elevassistenter med annan kulturell bakgrund för att möta det vi har, vi jobbar, ja på massa olika sätt med att tillsätta resurser (Personal 5).

Vi har en elevstödjare som har somalisk bakgrund, som inte följer med på lektionerna utan som finns ute i korridorerna för att möta de här eleverna och kanske också ska kunna prata med dem också.

Tanken är inte att de ska prata ett annat språk, men har ändå möjlighet i och med att det är språkliga barriärer (Personal 9).

Sammantaget har temat om skolkulturer i förändring visat hur skolorna arbetat med att anpassa sig organisatoriskt över tid. Den organisatoriska förändringen leder till olikartade processer på respektive anvisningsskola, framförallt utifrån verksamheternas olika erfarenheter av att möta och arbeta med elevgrupper präglade av etnisk mångfald.

Skolor präglade av mångfald och en mer kollektiv skolkultur tycks ha haft lättare att möta eleverna från Vivalla, något som också speglas i elevintervjuer. På skolor med en mer individualistisk skolkultur krävdes mer förändringsarbete för att anpassa sig till den delvis nya situationen. Men också den omvända rörelsen synliggörs genom studien, där personal som tidigare arbetet på Vivallaskolan behövt anpassa sig till att möta elever och vårdnadshavare med andra typer av krav, förväntningar och föreställningar om utbildning. Omorganiseringen synliggjorde, i olika grad, behov av kompetensutveckling, men också behov av att anställa ny personal för att öka representativiteten och möjligheterna att möta en ny elevgrupp, något vi återkommer till i kommande kapitel.

7. Pedagogiska processer

I det här kapitlet analyseras arbetet med att ge goda förutsättningar för lärande och ökad måloppfyllelse på de nya anvisningsskolorna. Här beskrivs personalens och elevernas upplevelser av skolan som lärmiljö och de faktorer som möjliggör respektive försvårar för lärande och utveckling. Analysen synliggör att de skolor och lärare som har erfarenhet av arbete med mångkulturella elevgrupper haft mer att falla tillbaka på i mötet med eleverna som tidigare gått på Vivallaskolan, medan andra verksamheter upplevt större behov av att utvecklas och tänka nytt. I avsnittet presenteras fyra teman: ökad variation i förkunskaper och förutsättningar, möjliggörande undervisning, tidstjuvar samt klassrumsnormer och arbetsro.

En väv av röster

Erfarenheterna från skolorna baseras på en väv av röster, där personal och elever delar med sig av tankar. I analysarbetet har det tydligt framkommit att det finns erfarenheter som skiljer sig åt mellan skolor och klasser, men även mellan individer på samma skola. Det är således inte en samstämmig bild som framträder, men de teman som presenteras är mer framträdande i materialet sett som helhet. Flera av de teman som aktualiseras kan ses som generella tendenser i skolan, men många intervjuade upplever att de har blivit än mer framträdande i och med omorganiseringen. Till exempel är variation i förkunskaper och förutsättningar hos elever inget nytt, men på flera skolor upplevs skillnaderna ha blivit än mer påtagliga. På samma sätt har lärare tidigare arbetat med möjliggörande undervisning som till exempel språkutvecklande arbetsätt eller interkulturell pedagogik, men behovet och betydelsen har för många blivit tydligare i och med omorganiseringen.

Till sist är det av vikt att betona att olika elevgrupper präglas av mångfald. Elever från olika områden kan vara både hög- och lågpresterande, samtidigt som det finns övergripande mönster när det gäller elevernas olika förkunskaper och förutsättningar.

Ökad variation i förkunskaper och förutsättningar

Ett centralt tema är att omorganiseringen bidragit till ökad variation av elevers förkunskaper och förutsättningar i de mottagande verksamheterna. Här är det viktigt att betona att eleverna från Vivallaskolan utgör en heterogen grupp. Vissa av eleverna beskrivs ha stora utmaningar och svårt att nå de mål som styr undervisningen (se generella mönster, kapitel 3), medan andra är studiestarka. I intervjuerna fokuseras framförallt de elever som upplevs ha det svårt i skolan, och hur låga förkunskaper och försvårade förutsättningar (t.ex. språk, hemmiljö, social oro, osv.) utmanar lärarna i att skapa en lärmiljö där alla elever ges möjlighet att lära och utvecklas. Förändringen har varit olika märkbar i olika skolor och klasser, beroende av den elevsammansättning som redan präglat verksamheterna. För vissa skolor har den nya sammansättningen uppfattats bidra till ”mer av samma” utmaningar, medan andra tycks ha upplevt omorganiseringen som starten på något nytt, vilket skillnaderna mellan citaten nedan illustrerar:

Vi förväntas veta hur vi ska undervisa de här eleverna och hjälpa dem framåt fast det är ingen, eller ingen, otroligt få av oss, [som] har den bakgrunden, den kunskapen (Personal 9).

Jag tror att de pedagogiska och didaktiska utmaningarna vi hade, det var de samma. (...)Det var fortfarande så att vi hade elever som inte har bra förkunskaper eller som har språkliga utmaningar (Personal 2).

Oberoende av om situationen upplevts som ny eller välbekant så anger det stora flertalet av lärarna att det är utmanande att anpassa sig pedagogiskt till en bred variation av förkunskaper. Inte minst då klasserna ofta är stora, vilket gör ”det svårt att räcka till” och att ”hinna hjälpa alla”. En del lärare talar om en ”kritisk massa”, med vilket avses hur många elever med särskilda behov varje klass kan rymma och det fortfarande

ska gå att räcka till som lärare. Många lärare beskriver situationen som ”frustrerande”, ”slitsam” och ”utmanade” och efterfrågar mindre klasser, alternativt fler personal i klassrummet:

Det är svårt att se hur vi skulle ha kunnat lyckas bättre med dom här eleverna utan att ha haft mindre klasser. För vi är stora klasser, vi är ju 30 elever i varje klass. Och med så här många elever som har behov, då är det svårt att räcka till som lärare (Personal 30).

Det är mycket mer slitsamt för många idag, att inte ha den där homogena gruppen framför sig. Så är det ju. Vi har ju inte fått mer resurser. Det kan man ju inte säga, utan det är ju nånting som ska hanteras inom befintlig organisation. Så det känner ju jag, att det är ju en jättstor utmaning för många att behöva hantera flera olika typer av elever (Personal 15).

Flera elever, med olika bakgrund, beskriver i sin tur att de upplever att en del lärare har svårt att räcka till, alternativt misslyckas med att anpassa undervisningen till elevernas varierande kunskapsnivåer och förutsättningar. Istället beskrivs erfarenheter av ”endimensionell undervisning”, det vill säga att vissa lärare bara tycks se en ”rak väg” där lektioner följer samma grundupplägg och tycks bygga på idén om ”one size fits all”-upplägg. Som en konsekvens beskriver en del elever en känsla av meningslöshet inför att gå på vissa lärares lektioner. Eftersom de ändå inte förstår, alternativt blir oinspirerade, sitter de mest av tiden. Så här beskriver en av eleverna upplevelsen av att inte hänga med i undervisningen:

Han [läraren] drog upp en text på tavlan, och så fick vi liksom skriva av den. Timma in och timma ut, och sen hade vi prov på det. Alltså, ingen orkade sitta och skriva det där hela jävla tiden, när man ändå kunde bara hitta det på nätet och så vidare. (...) Majoriteten av eleverna satt och gjorde annat på sina datorer. (...) Det var helt meningslöst (Elev 22).

Ett återkommande tema i elevintervjuerna är behovet av mer pedagogisk stöd i klassrummet. Situationen tycks olika vanlig i olika ämnen, där i synnerhet matematik omnämns som ett ämne där elever ofta blir

sittande och fastnar. Så här resonerar en av eleverna om behovet av stöd och variationen mellan ämnen:

Ja, alltså, i vissa ämnen tycker jag att man får det [stöd]. Men det kan vara lite svårt ibland, (...) typ i matten (...), det är bara en lärare på så många, så man hinner inte få den hjälpen man behöver. (...) Han kanske bara hinner hjälpa några stycken, för man behöver ju kanske hjälp ganska länge för att förstå uppgiften, men man hinner ju inte få det. Och då hinner det bli ganska pratigt med de andra eleverna redan (Elev 14).

En del elever beskriver hur de kan sitta hela lektionen utan att få stöd, medan andra berättar att det tar så lång tid att de kommer av sig i uppgifterna. Observationerna synliggör att många elever då successivt börjar ägna sig åt annat, som att prata med kompisar, skojbråka, lyssna på musik eller spela spel, vilket gör det svårare för dem att komma tillbaka till uppgiften. Flera av eleverna efterlyser mer personal i klassrummet, antingen i form av lärare eller andra stödresurser. Denna önskan kommer från elever med alla typer av bakgrunder, men inte minst från de som haft erfarenhet av mindre klasser och ett system med två lärare i varje klassrum från tiden i Vivallaskolan:

Vi hade två lärare i nästan varje ämne, förutom några. Men nu har vi bara en lärare i varje. (...) Det var mycket bättre. Det var mer hjälp, alltså, i klassen. Men när det är en lärare som hjälper typ 20 elever, som nu, man lär sig inte sådär mycket. Man fastnar mycket (Elev 21).

Men vad heter det, när vi gick i Vivalla, där, vad heter det, man förstod, vad heter det ... man förstod hela tiden, de var tydliga. Och varje gång man inte förstod så fick man inte vänta typ nästan vid slutet av lektionen tills läraren kom (Elev 30).

Sammantaget visar temat på att omorganiseringen bidragit till en ökad variation i elevernas förkunskaper och förutsättningar på flera av anvisningsskolorna. Situationen upplevs ofta utmanade av lärare då det kräver att de anpassar undervisningen till en större bredd av bakgrunder, förkunskaper och förutsättningar bland eleverna. En del av lärarna

uttrycker en känsla av att inte räkna till för att täcka elevernas varierande behov, vilket också speglas av eleverna som ofta uttrycker en önskan om mer stöd, variation och nivåanpassad undervisning.

Möjliggörande undervisning

I kontrast mot de utmaningar som beskrivits ovan handlar temat ”Möjliggörande undervisning” om vad elever och personal menar ger goda förutsättningar för lärande i heterogena elevgrupper. Den ökade variationen i förkunskaper och förutsättningar ställer höga krav på läraren att hitta olika ingångar och nivåer. När eleverna beskriver möjliggörande aspekter handlar det ofta om varierad undervisning, i såväl innehåll som form och upplägg. Flera elever lyfter hur en del lärare är skickliga på att variera sin undervisning för att möta elevers olika behov och intressen, vilket gör att de lyckas engagera en heterogen grupp elever och skapa sammanlänkade men parallella lärprocesser. Så här säger en elev:

Vår lärare (...) är extremt bra. (...) Han blandar ju undervisning (...), han står själv och pratar och redovisar, (...) han kan visa en film, sen kan han förklara saker utifrån den filmen, och sen får vi en uppgift utifrån den filmen. Märker han att, ja, men det är inte många som förstod, ja, då går han igenom det igen mer detaljerat, och ser till så att alla hänger med på tåget (Elev 22).

Elever lyfter vikten av att lärare nivåanpassar undervisningen som en central möjliggörande aspekt. I intervjuerna reflekterar elever ofta över de skilda kunskapsnivåer som finns i klassen, och hur lärare behöver forma undervisningen så att den möter elevernas skilda förutsättningar och behov:

Vissa [lärare] (...) tänker bara på hela klassens helhet. Inte liksom, alltså: ”Vad behöver du hjälp med, och du?”. Utan det är ganska mycket såhär, hela klassen, typ: ”De flesta tycker såhär, då gör vi såhär”, så det kan ju bli lite svårt att hänga med ibland (Elev 37).

Personalintervjuer och observationer synliggör att arbetet med att skapa möjliggörande undervisning i heterogena elevgrupper rymmer flera

sammanlänkade aspekter. Nedan presenteras tre av de mest framträdande: *språkutvecklande arbetssätt*, *elevaktiva arbetssätt* och *pedagogiska stödfunktioner*.

Språkutvecklande arbetssätt

En möjliggörande aspekt som lyfts av stora delar av personalen är betydelsen av språkutvecklande arbetssätt. Det språkutvecklande arbetet anses avgörande för att elever ska kunna ta till sig av ämnesinnehållet, då språket är ett grundläggande fundament för att kunna utveckla ny kunskap. Lärare beskriver att många elever i skolan idag, bland annat elever från Vivalla, har behov av att undervisningen rymmer inslag som fokuserar på att göra språket tydligt, så att alla ges förutsättningar att följa med och vara delaktiga. Hur detta tar sig uttryck i praktiken skiljer sig, men de lärare som arbetar språkutvecklande beskriver att de planerar undervisningen så att eleverna får möjlighet att möta, prova på och behärska exempelvis nya begrepp, ämnesord, bindeord, textgenrer och strukturer:

Man packar upp alla svåra ord som man kan tänka sig att eleverna inte kommer förstå, går igenom orden tillsammans så dom har en ordbank innan man börjar (Personal 48).

Språkutvecklande arbetssätt är ingenting som alla lärare arbetar med, men de som gör det använder ofta detta arbetssätt som en integrerad aspekt av undervisningen. Det kan exempelvis handla om att tala om ord och språkande tillsammans med eleverna, som i exemplet nedan där en lärare beskriver hur hen arbetar med att åskådliggöra begreppet ”transport” för eleverna:

Jag måste ju åskådliggöra faktaspråket och begreppen. Så är det ... ja, men ... Transport, ja, men vad är transport? Då pratar vi om det: När använder man det, i vilka termer? Också Trans. Transsexuell, men vad betyder det? Jo, men att transport betyder att ... och jag använder ofta min egen kropp. Transport betyder att man står på punkt A och jag ska till punkt B. Jag transporterar (Personal 30).

I exemplet illustreras hur ett begrepp ”packas upp” med eleverna, och hur det relateras till andra ord samt illustreras fysiskt i klassrummet. Ett annat exempel, från observationerna, är en lärare som ger eleverna i uppgift att använda olika bindeord för att beskriva samband vid historiska skeenden (t.ex. leder till, orsakar, osv.). På så sätt vävs nya kunskaper om historiska skeenden samman med elevernas språkutveckling. Det är också tydligt att lärarna använder sig av anpassade läromedel och tekniska lösningar för att stötta elevernas språkande, inte minst för att stötta nyanlända elevers lärande. Det kan exempelvis handla om att använda läromedel på lätt svenska, eller att låta eleverna använda språkstödande program i datorn:

Det kom ju mer och mer hjälp med flerspråkiga böcker, böcker på enkel svenska, vi har ju nu iPads och datorer så att de här eleverna kan få hjälp med översättning själva (Personal 4).

Det språkutvecklande arbetssättet beskrivs som centralt av det stora flertalet av lärarna. Empirin visar att vissa av lärarna jobbar med perspektivet mer genomgående, medan andra har börjat prova eller känner sig som nybörjare inom området.

Elevaktiva arbetssätt

En annan aspekt av den möjliggörande undervisningen som lyfts fram i lärarintervjuerna handlar om olika elevaktiva arbetssätt, det vill säga undervisning som gör eleverna aktiva i sitt eget och andras lärande. Temat relaterar till begreppet kamrateffekter och forskning som visar att möten mellan elever med olika förkunskaper ofta är gynnsamt för elevernas kunskapsutveckling (Yeung & Nguyen-Hoang, 2016; Brummet, 2014).

Kamrateffekternas betydelse lyfts fram av delar av personalen som menar att eleverna gynnas av att lära av varandra. Här nämns flera aspekter, dels att elever som har lägre förkunskaper gynnas av att ingå i en klass där det finns högpresterande elever att ”ta rygga på”, dels att mötet mellan elever med olika livserfarenheter är berikande i sig. Till sist beskrivs hur alla elevers lärprocesser gynnas när man får omformulera, och sammanfatta för att lära någon annan. Så här säger två lärare:

Att försöka använda gruppen som resurs liksom. Att man ska stärkas av kamraterna. Att skapa undervisningssituationer där gruppen liksom lyfter deltagarna i gruppen och så kan man komma framåt då (Personal 17).

För jag vill ju att eleverna ska vara lärare för varandra, för kan dom hitta sin gemensamma kunskapsbas i förkunskaper, då har dom nånting att ösa ur, än att jag kommer och levererar. Eleverna är mycket effektivare som lärare för varandra (Personal 30).

När personalen pratar om kamrateffekter är det oftast i termer av en process, det vill säga att de organiserar undervisningen på ett sådant sätt att eleverna ges möjlighet att samtala och lära av varandra. Ofta handlar det om att eleverna möts i korta, tydligt strukturerade arbetsmoment där de får arbeta och reflektera tillsammans om ett givet ämne. Ett exempel är de matematiklärare som ofta börjar sina lektioner med en eller par uppgifter att lösa i mindre elevgrupper, för att sätta den tidigare lektionens innehåll i rörelse och för att möjliggöra matematiska samtal mellan eleverna. Genom ett sådant arbetssätt blir det också svårare för eleverna att förhålla sig passiva till sitt lärande och lättare att fånga upp om eleverna har missförstått delar av innehållet. Arbetssättet speglas också i en rad elevintervjuer, där elever talar om hur lärarna medvetet skapar förutsättningar för möten genom olika former av styrda elevaktiva samarbeten:

Elev 29: Alltså, jag tror det var [namn] jag tror hon satte oss i olika grupper (...). Hon satte oss med några utav, alltså, de som ... som liksom var i svenska klassen. Sen, jag satt med dem, jag lärde känna dem, sen, alltså, vi klickade bara.

Elev 28: Det var ju mest det, typ, att vi hamnade i grupper när vi jobbade tillsammans. Eller vi diskuterade. Vi hade såhär, diskussionssamtal typ. Och det är där vi pratade mycket, och sen utanför klassrummet pratade vi mycket också. Det ledde till att vi blev vänner.

Som antyds i citaten ovan finns också en annan aspekt av detta möte, nämligen att elevaktiva arbetssätt avser att möjliggöra möten mellan elever med olika erfarenheter och bakgrunder för att skapa förutsättningar

för integration. Med ökad variation i förkunskaper och erfarenheter är målet att skapa fler möjliga positioner och referenspunkter i klassrummet, vilket syftar till att fördjupa och berika lärmiljön. Detta påtalas sällan av personalen eller eleverna vid intervjuer, men blir påtagligt vid lektionsobservationer och samtal i samband med dessa. Det kan exempelvis handla om olika sätt att förhålla sig till naturen, relationer, historiska händelser och religion, eller om att ta del av olika språk och kulturella uttryckssätt. I ämnet Idrott och hälsa lyfts till exempel momentet rörelse till musik, mer specifikt dansen, som ett möjliggörande moment på flera skolor. När eleverna får i uppgift att skapa tillsammans förekommer det att de väver samman sina olika kulturella uttryckssätt, lär sig av varandra och skapar något nytt tillsammans. Ett annat exempel är när eleverna med olika sociala och kulturella erfarenheter ges möjlighet att samtala om ämnen som är relevanta för dem alla, som hur de förhåller sig till sig själva och sin omgivning, vad som är viktigt och värdefullt och hur de förstår sin samtid. Observationer synliggör dock vikten av att eleverna är lyhörda för varandras inspel och att lärarna vid behov är med och balanserar dessa samtal för att arbetet ska falla väl ut.

Pedagogiska stödfunktioner

Av intervjuer med lärare och elever framkommer även behovet av olika former av pedagogiska stödfunktioner. Insatserna avser att användas för elever i behov av stödinsatser, däribland elever som har annat modersmål än svenska. Något som nämns vid återkommande tillfällen är betydelsen av en specialpedagogisk resurs för personalen, som kan vägleda i frågor om utformningen av den sociala, pedagogiska och fysiska lärmiljön:

Vi har ju tätt samarbete med elevhälsan på skolan, och det gynnar ju oss i vårt arbete också. Vi kan ju diskutera saker och få tips och råd på saker och så. Och det är ju också väldigt positivt att man har ett tätt samarbete med dem (Personal 50).

Olika former av pedagogiska stödfunktioner förekommer på alla skolor, men det skiljer sig hur dessa är organiserade. En central skiljelinje rör huruvida arbetet framförallt sker integrerat i klassrummet, eller om insatserna ges i liten grupp vid sidan om. När det gäller stödinsatser i

klassrummen används olika former av resurser. Det kan till exempel handla om en elevresurs som arbetar med enskilda elever, eller en extra lärare som arbetar med en specifik grupp elever i behov av extra stöd. I relation till omorganiseringen kan nämnas att flera av skolorna anställt resurspersoner med minoritetsvensk bakgrund, vilka beskrivs ha andra förutsättningar att möta och stötta elever och vårdnadshavare, till exempel genom att tala samma modersmål. I begreppsintensiva ämnen, som NO och SO, förekommer det även att studiehandledare finns med på lektionerna för att kunna hjälpa nyanlända elever på deras modersmål.

I några av skolorna finns stödstrukturer där eleverna deltar i mindre undervisningsgrupper, vid sidan om sin klass. Skälen till att eleverna får delta i denna verksamhet beskrivs vara både pedagogiska och sociala, där syftet är att skapa möjligheter för andra undervisningsformer och lugnare lärmiljöer. En del lärare lyfter också hur verksamheten i praktiken även fungerar som en avlastningsplats för den ordinarie undervisningen i klassrummet. På de skolor där detta inte förekommer i lika hög grad förekommer det att en sådan verksamhet efterfrågas av personalen:

[Vi har] ett klassrum där två speciallärare jobbar med de här eleverna som kommer dit. Det är, inte alla, men de som går dit tycker det är jättebra, de får hjälp och stöd och så. [Det är] för alla elever och så, oavsett vilken skola man gått på innan. Och det är bra, det hade vi inte när vi startade i höstas [innan omorganiseringen] (Personal 19).

Vi har ju aldrig haft någon stor elevhälsa, eller liksom, nåt resurscenter där de som har svenska som andraspråkskompetens eller nånting sitter och jobbar. Men så har de ju på andra skolor. Då är det de igen som blir såhär ”Va? Men hur ska jag fixa det här på egen hand? Vi måste ju kunna skicka den här eleven någonstans?”. Och nej, det kan du inte, utan vi måste, det måste vi försöka lösa (Personal 27).

Frågan om elever som behöver stöd ska erbjudas en separat undervisning eller integreras i klassen är samtidigt dubbelbottnad. Här finns såväl elever och personal som tycker det fungerar väl att arbeta i mindre elevgrupper, samtidigt som andra ger uttryck för att det finns en risk för nya uppdelningar och exkluderingsprocesser uppstår. Sammantaget visar

temat på den variation som finns i arbetet med pedagogiska stödprocesser. Det märks också att dessa stödprocesser upplevs som viktiga, även om personalen ofta anger att behovet är större än resurserna, vilket leder till svåra prioriteringar i verksamheten.

Tidstjuvar som en generell utmaning

Ett tema som framträder i personalintervjuer och observationer är utmaningar med undervisningstid som, av olika anledningar, försvinner. Vi väljer att benämna dessa faktorer som *tidstjuvar*. Det handlar dels om problematisk skolfrånvaro och dels om elever som visar olika former av "undvikande beteenden", till exempel att komma sent, springa ut och in i klassrummet eller hitta på olika anledningar för att inte delta i undervisningen. Tidstjuvarna beskrivs som en allmän trend på skolorna, och lyfts även som en försvårande faktor för flera av eleverna från Vivalla.

När det gäller *skolfrånvaro* finns återkommande berättelser om utmaningar med elever som helt enkelt inte kommer till skolan eller lektionen. Som en av lärarna beskriver det handlar det först om att "få alla eleverna till skolan, och till lektionen. Jag tänker, hemmasittare, skolk" (Personal 41). Situationen varierar mellan olika skolor och klasser, men observationerna visar hur framförallt resurspersonal stundtals får ägna tid och energi till att få en del elever till lektioner, vilket leder till fördröjningar och störningsmoment. De synliggör även att arbetet med att få elever till lektioner är en återkommande källa till irritation och konflikt, både för personal och elever. Extra påtagligt och besvärligt blir frånvaron för elever som redan har svårt i skolan, vilket också medför att lärarna får lägga mycket tid på att få med dessa elever i undervisningen:

Vi förmår inte att kompensera det, är du borta varannan lektion eller var tredje lektion, och sedan inte förmår att ta igen det på egen hand, då blir ju undervisningen väldigt fragmentiserad. Och vi har flera sådana elever i den klassen som jag har som kom förra året då (Personal 17).

Det förekommer också att elever på olika sätt försöker undvika undervisningen, till exempelvis genom att komma för sent eller avvika från lektionerna. Det leder till mycket spring i korridorerna och att lärare får ägna tid till att vid upprepade tillfällen rama in lektionerna:

[Det är] mycket komma för sent, mycket ”Jag måste gå på toaletten”, ”Jag måste gå och rätta till slöjan”, ”Jag har glömt min dator”, ”Jag har ingen penna” ”Men jag har penna” då ser man nästan hur de tänker ”Fan, jag som ville gå och hämta en penna”, för det är jobbigt. Det är jättejobbigt i skolan. Det är jättesvårt. Och det måste vi tänka på (Personal 49).

Observationerna visar också att lärare får lägga mycket tid på att få vissa elever att behålla fokus på undervisningens innehåll. Inte minst lockar olika digitala distraktionsmoment, som till exempel att spela datorspel, att ägna sig åt sociala medier eller att samtala med vänner om annat än lektionsinnehållet. Klassrumsobservationer visar hur en del elever kan sitta stora delar av lektioner med andra sysslor, och där fokuset på läraren framförallt handlar om att undvika att bli upptäckt. I vissa fall blir det även tydligt hur läraren möjliggör för undvikande beteenden, till exempel genom att öppna upp och släppa ut elever som har svårt att fokusera på undervisningen till angränsande grupper. Väl där ägnas skolarbetet ofta liten uppmärksamhet. Här aktualiseras frågan om elevens kontra lärarnas ansvar, som i sin tur leder till ytterligare frågor om konsekvenser av ett pedagogiskt förhållningssätt som skulle kunna benämnas som en ”skyll-dig-självpedagogik”, men också om de möjligheter och utmaningar som följer med digitaliseringen.

I en rad intervjuer reflekterar personal över orsakerna till elevernas undvikande beteende. Det handlar till exempel om svårigheter att ta till sig undervisningen och att förstå en ny skolkultur, bristande studiemotivation, tuffa hemförhållanden eller känslan av att inte trivas och känna sig trygg i klassen. En av lärarna beskriver till exempel hur en del elever bär på en oro över att inte räcka till i klassrummet; ”man sitter där och har panik för att man ska få frågan, för jag kan inte, jag vet inte vart Lappland ligger” (Personal 50). Bilden speglas i elevintervjuer. Flera elever beskriver känslor av otrygghet och brister i den sociala sammanhållningen, där risken att framstå som okunnig eller ”dum” gör att de hellre ägnar sig åt annat än undervisningens innehåll. Så här säger en av eleverna med bakgrund i Vivalda:

Om man inte förstår, då blir man ... då blir man ... man får ju massa tankar, och sen vill man inte ... och sen skäms man typ att räcka upp handen, för det är så många i klassen. För vi i Vivalla, vi var kanske (...), där var vi typ 15 eller nåt [i klassen]. Där var det mer såhär att man fick mer hjälp, för att man skämdes inte då. Man kunde räcka upp handen. Och man fick hjälp där, men nu så är det så många i klassen, och sen känner man inte läraren så mycket. Man är inte så bekväm, och sen skäms man att typ räcka upp handen flera gånger, och ja ... då ger man upp tror jag, i alla fall. Alltså, man ger ju upp, och sen väntar man tills lektionen är slut (Elev 23).

En del elever från Vivalla betonar även att den ökade restiden gör det svårare än tidigare att ta sig till skolan. För en del elever har den nya skolorganisationen inneburit att de behöver gå upp kring klockan sex på morgonen, och resa nästan en timme, för att hinna i tid. Missar man en buss finns lite att göra:

Alltså, jag vaknar klockan sex. Fem över sju går min buss, och jag kommer hit klockan åtta. Så det får ta ... (...) Ja. 55 minuter tar det. Och problemet är att det finns inte ... det finns inte en buss som kommer typ hit till skolan klockan kvart över åtta eller sånt. Så det blir ju såhär, jobbigt när man vaknar på morgonen och [det] går två bussar (...). Därför ... jag ska välja nu i gymnasiet, jag vill välja en skola som är typ, närmare mitt hus (Elev 53).

Ytterligare en aspekt som betonas är att en del elever tenderar att ”ge upp” mot terminsslutet, ofta i samband med att alltmer fokus hamnar på betyg. Om de får signaler att de kommer ha svårt att uppnå godkänt tappar de motivationen, eftersom det ”ändå är kört”. I relation till omorganiseringen synliggör observationerna att flera elever från Vivalla upplevde en stor besvikelse i samband med de första terminernas betyg-sättning, i synnerhet i vissa verksamheter. Elever hade börjat på en ny skola med förevändningen att Vivallaskolan inte ”var bra”, och att resultaten skulle förbättras i den nya skolan. När så inte skedde, eller betygen kanske till och med sjönk, infann sig en känsla av besvikelse och hopplöshet, och i flera fall en internalisering av problembilden: ”Jag

lyckas varken här eller där, det är väl mig det är fel på”. Sammantaget påverkades motivationen negativt, vilket ökade det undvikande beteendet. I relation beskriver delar av personalen att det är svårt att föra samtal om elevernas utveckling och få dem att se bortom de mått som betyg och måluppfyllelse för med sig:

Nu när de står där, det är en termin kvar, och man tittar på betygsdokumentet man fick, och inser att ”Ja, men det här är ju kört. Jag har tre betyg som är godkända”. Och så ger de upp, och så kommer de inte hit (Personal 52).

Samtalaget synliggör temat om tidstjuvar att undervisningstid försvinner på grund olika former av undvikande beteenden. Enligt personalen kan orsakerna sökas i en bred problembild, men konsekvenserna blir extra allvarliga för de elever som redan har svårt att uppnå målen.

Klassrumsnormer och arbetsro

Analysen av intervjuer och observationer synliggör betydelsen av två sammanlänkade aspekter som ramar in och skapar förutsättningar för den undervisning som bedrivs i klassrummet: *vikten av arbetsro* och *klassrumsnormer*. Betoningen på arbetsro och klassrumsnormer är generell, och inte specifikt kopplad till omorganiseringen.

Förekomster av brist på arbetsro kopplas ofta till enskilda elever, oftast pojkar, med bakgrund i olika områden. Vikten av arbetsro lyfts fram av både personal och elever och beskrivs vara en avgörande faktor för att undervisningen ska fungera, även av elever som själva ibland skapar oro i klassrummet. I intervjuer berättar elever både om lärmiljöer präglade av kreativitet och harmoni, och så stökiga situationer att undervisning överhuvudtaget inte gått att bedriva. Observationerna vittnar om samma sak: från utvecklande och engagerande studiesituationer, till enstaka lektioner där läraren har behövt avsluta pass som sparat ur. Ofta kretsar oron kring elever som ägnar sig åt att på olika sätt störa undervisningen, exempelvis genom att inte lyssna, stöka eller säga emot läraren. Det är också tydligt att arbetsron i klassrummet kan variera både över tid och mellan olika elevgrupper och lärare. Så här säger exempelvis en lärare respektive en elev:

Jag vet att det finns klasser som fortfarande inte är fungerande, här på skolan. Där sammansättningen av klassen har blivit olycklig. ... Den var inte bra från början, det skapades inte bra studieklimat i klassen och den är fortfarande inte bra, så att vi har inte lyckats hitta nycklar att tackla alla utmaningar som vi ställdes inför (Personal 4).

Nu tycker jag att det är bra [arbetsro i klassen]. Och det känns som att, ja, men de flesta lärarna kan ändå driva, liksom, bra undervisning och så. Men i sjuan och åttan så har det varit väldigt rörigt ibland, och vi har bytt väldigt mycket lärare, och det har varit lärare som inte riktigt kan kontrollera gruppen. En period då vi var väldigt stökiga, (...). Så att man missade ju ... vissa ämnen jobbade man ingenting i, och i andra kom man framåt hela tiden (Elev 48).

Att elever och klasser agerar olika i olika kontexter kan ha en mängd orsaker och förklaringar, men synliggör bland annat att de *klassrumsnormer* som etableras i en given kontext är av avgörande betydelse för den lärmiljö som skapas. Begreppet klassrumsnormer används ofta för att synliggöra de synliga och osynliga regler och överenskommelser som etableras mellan läraren och den grupp som undervisas. I grunden handlar detta om hur lärare praktiserar sitt ledarskap i klassrummet.

Vid observationerna har det framkommit att det exempelvis kan handla om att det finns en tydlighet i vilket material som ska vara med, vad som ska göras, var eleverna ska sitta i klassrummet samt hur gruppindelningen och kommunikationen i klassrummet går till. När dessa normer är otydliga eller outtalade är det vanligt att det förekommer missförstånd eller att det uppstår förhandlingar mellan lärare och elever. Intervjuade elever har ofta en tydlig bild av skillnader i vilka formella och informella regler som finns i olika klassrum, och vilka beteenden som förväntas av olika lärare. Så här beskriver en av eleverna betydelsen av att läraren etablerar fungerade normer i klassrummet:

En bra lärare ska ju vara bra på att liksom förklara grejer. Den ska liksom veta sitt område om man säger så. Och den ska liksom ... ja, men vara hjälpsam och ha sina regler, liksom. Och vara bestämd i, liksom, klassrummet och så. Så man liksom, alla följer liksom,

reglerna och gör som läraren säger, och inte går emot läraren och tjafsar. Och så ska den ju självklart vara trevlig såhär också så, men det är viktigt att liksom regler följs i klassrummet och arbete görs, liksom så (Elev 35).

Ett övergripande mönster är att en del lärare tenderar att hamna i ständig förhandling med elever, medan andra lärare i högre grad förmår att tydliggöra och upprätthålla de normer de vill etablera, vilket skapar en fungerande arbetsmiljö. Eleverna beskriver att vägen till att upprätta och upprätthålla arbetsro och klassrumsnormer varierar, men involverar ofta ömsesidig respekt och tydlig gränssättning. Elever beskriver hur en del lärare som lyckas, åtminstone inledningsvis, agerat tydligt och konsekvent kring klimat och regler i klassrummet, medan andra lärare snabbt tycks bygga upp ett så starkt relationellt kapital att eleverna inte vill rasera detta genom att bryta de normer som etablerats. I flera fall ges exempel på lärare som förenar tydlighet, gränssättning och höga förväntningar, med omsorg, respekt och solidaritet. Så här säger två av eleverna:

Elev 14: Alltså, inte bara de som står och skriker, utan mer såhär, bara: "Såhär är det", liksom, "Acceptera det eller inte", liksom. Som ändå liksom inte bara ... "Ja, om du inte gör ... eller om du är dålig, då ...", alltså, den ska ju få hjälp även fast man är dålig, men du ska lyssna på läraren.

Elev 37: Att man får konsekvenser, typ.

Elev 14: Fast man får komma med synpunkter om man tycker att nåt är fel. Och det tycker jag är jätteviktigt, för det är just det här med att man ska kunna säga till en lärare om nånting utan att man ska få skit tillbaka.

I intervjuer med personal beskrivs att arbetet med klassrumsnormer ofta är extra viktigt när elever flyttar från en skolkultur till en annan, eftersom det då kan finnas outtalade normer i den nya miljön som kan vara svåra att greppa. Inte minst i de fall skolkulturerna skiljer sig mycket åt, som i flera av fallen i och med omorganiseringen:

Det har vi också märkt lite grann, att det blir de här lite krockarna med, man tar med sig din egen skolkultur och så helt plötsligt så hamnar man i en ny skolkultur för att man inte riktigt är säker på vad det är (Personal 3).

Sammantaget kan konstateras att förhandlingar om klassrumsnormer är pågående i alla klassrum, men att utfallet ser olika ut. I de klassrum där det skapas en tydlighet och samförstånd om vad som gäller skapas ofta goda förutsättningar för arbetsro och lärande, medan klassrum där normerna upplevs som mer oklara oftare präglas av brist på arbetsro.

8. Sociala processer

I kapitlet om sociala processer presenteras utmaningar och möjligheter för integration mellan elever på de nya anvisningsskolorna. Analysen synliggör hur omorganiseringen skapat möjligheter för möten och samvaro mellan elever med olika erfarenheter och bakgrund, men också att dessa möten försvåras eller villkoras av olika former av särskiljanden och utestängande praktiker. På så sätt synliggörs stundtals motstridiga – men parallella – tendenser som å ena sidan försvårar och å andra möjliggör för integration. Sammantaget beskrivs ett komplext och ofta skört relationsnät, med såväl starka som svaga länkar. Återigen finns stora skillnader mellan de fyra anvisningsskolorna, där bland annat variationer i elev- och personalsammansättningar, sociala miljöer och dominerande normsystem skapar förutsättningar för olika former av samspel. Fem teman står i fokus: förekomster av intern segregation, gränsöverskridande vänskaper, social oro i skolan, negativa förväntningar och missgynnande samt relationsskapandets betydelse.

Olika bilder av samma verklighet

I det här kapitlet synliggörs hur samma sociala verklighet – samvaron i skolan – kan upplevas på olika sätt. Givet rapportens fokus på utmaningar och möjligheter för integration läggs extra vikt vid skillnaderna i tolkning mellan majoritets- och minoritetssvenskar.¹⁰ De beskrivningar som återges ska inte förstås som ”sanningar”, utan skildrar olika förståelser av skolan som social mötesplats. Dessa förståelser bör ses i ett större sammanhang av maktrelationer, där vissa beskrivningar av verkligheten ofta får större utrymme än andra.

10 Se fotnot 8.

Analysen visar exempelvis hur beskrivningar av utmaningar kopplat till vissa elever ofta får stort utrymme i intervjupersonernas svar, vilket riskerar att färga av sig på såväl större elevgrupper som analysen som helhet. Vid läsning är det således viktigt att åter påminna om elevgruppens heterogenitet, att sociala relationer är villkorade av sitt sammanhang och att långt ifrån alla elever delar de kännetecken som tenderar att tillskrivas olika grupper.

Förekomster av intern segregation

Ett framträdande tema i flera verksamheter är upplevelser av uppdelade skolor och tydliga sociala grupperingar, i synnerhet utanför lektionstid. Observationer och intervjuer visar att olika elevgrupper ofta rör sig runt – och ibland in och ut ur – varandra, skiktade efter sammanlänkande identitetsmarkörer kopplade till exempelvis kön och genus, fritidsintressen, bostadsort och etnicitet. I rapporten har vi valt att fokusera den etniska segregationen, vilket syftar på åtskillnaden mellan personer som delar vissa etniska, religiösa eller kroppsliga kännetecken från personer som delar andra sådana attribut (Andersson et al., 2017). Vi har valt att benämna den rumsliga åtskillnaden mellan etniska grupper i en och samma skola för *intern segregation* (Tallberg Broman et al., 2002). Begreppet tydliggör att själva varandet på samma plats inte automatiskt leder till samvaro och samhörighet mellan etniska grupper.

Den rumsliga uppdelningen

Flera av skolorna beskrivs av lärare och elever som etniskt uppdelade, där elever med majoritets- och minoritetssvensk bakgrund tenderar att umgås inom respektive gruppering, på ett liknande sätt som pojkar och flickor ofta skapar parallella men separata sociala gemenskaper. Uppdelningen upplevs mest framträdande i skolans sociala utrymmen, till exempel på raster, i uppehållsrum och i matsalen. Den etniska uppdelningen har även varit framträdande vid observationer, då elever i de flesta fall umgås med personer med en liknande bakgrund som en själv utanför klassrummet. Det innebär att delar av den skolsegregation som talas om som ”yttre” eller ”extern” mellan skolor, också kan komma till uttryck internt på skolorna.

Etniska uppdelningar återfinns på samtliga skolor, men är olika framträdande och tar sig delvis olika uttryck. Skolornas varierade personal- och elevsammansättning tycks påverka de gruppindelningar och dynamiker som utvecklas, och erbjuder en större eller mindre variation av möjliga positioner och sammanhang för enskilda elever. Medan vissa skolor präglas mer av uppdelningen mellan majoritets- och minoritetssvenskar, rymmer andra tydligare åtskillnader mellan olika minoritetsgrupper. Tre lärarcitat från tre olika skolor illustrerar den interna segregationen:

Vi satt och kollade i matsalen en dag bara, det är ju väldigt uppdelat. Invandrarkillarna sitter tillsammans, och de svenskfödda killarna sitter tillsammans. Tjejerna sitter tillsammans, och killarna sitter ... alltså, det är, ja ... finns ju en del att jobba med (Personal 27).

Det finns en jätte, jätte, jättestor uppdelning. Det är fortfarande ”vi” och ”dom”. Men har man vi och dom, två stora grupper, så har det börja sippra lite i kanten, det har det. Men det är absolut ingen fullskalig integration. Det tar jättelång tid (Personal 49).

[Det finns] mikrogrupper i det hela, liksom. Och det syns ju tydligt i vår grupp. De somaliska pojkarna, de håller ju ihop, liksom. Och träffar andra somaliska killar från andra grupper, så vi är ju inte borta från tänket, liksom, som finns (Personal 31).

Uppdelningen mellan majoritets- och minoritetssvenskar språksätts på olika sätt, men bygger ofta på generella och motsatta kategorier som ”vi och dom” och ”invandrare och svenskar/helsvenskar”, eller genom kategorier som relaterar eleverna till olika etniskt kodade bostadsområden eller fritidsintressen, till exempel ”Orten-folket”, ”Vivalla-gang”, ”Vivalla-tjejerna”, ”dans-tjejerna”, ”epa-killarna”, ”hockey-killarna” och så vidare. I vissa verksamheter blir uppdelningen tydlig genom att olika elevgrupper gör olika platser av skolan till ”sina”, som till exempel en viss del av cafeterian, specifika soffor, bord eller delar av utomhusmiljön. Varje plats blir förknippad med vissa grupper, normer och sätt att vara. Fyra elever från två olika skolor beskriver detta på ett talande sätt:

Elev 3 2: Det är oftast ... alltså, det är oftast svenskar i en grupp och invandrare. Det är svenska grupper och invandrargrupper.

Elev 3 0: Det är såhär bara, i caféterian, det finns ... där är själva gruppen, invandrare ... du vet vart soffan är? Sen vet du, vid dörren finns det svenskar. Sen andra sidan, vid dörren, finns kanske en annan grupp. De var inte alla ihop. Så finns det två olika grupper av svenskar, men de ... de hänger inte med varandra, men ibland, de kan blandas.

Elev 2: Alltså, den största skillnaden, det är väl typ, som man ser i caféterian, att alla som är från såhär, Vivalla sitter ju i caféterian.

Elev 3: Ja, alla som har liksom samma bakgrund, eller samma såhär...
(...)

Elev 2: Nu är det mer ... nu är det mer tydligt att det är såhär, ja, men de är från Vivalla, de hänger alltid tillsammans.

Det rumsliga avståndet tycks även speglas i en upplevd osäkerhet, otrygghet och misstänksamhet mellan grupper. En del elever beskriver hur de har svårt att förstå de ”sätt att prata”, skämt, jargonger och beteendemönster som utvecklats i andra grupper, vilket gör att de tenderar att dras, respektive undvika, vissa platser på skolan.

Exkluderande normer: ingrupper och utgrupper

Analysen visar att de gruppindelningar och dynamiker som utvecklas i en skola delvis kan förstås mot bakgrund av de sociala normer¹¹ som upplevs präglade verksamheterna (Skolverket, 2009). I relation till de sociala normer och föreställningar som är särskilt framträdande i denna rapport – knutna till etnicitet, hudfärg, religion och skilda bostadsområden

11 Förenklat kan sociala normer förstås som underförstådda förväntningar, regler och beteendemönster som binder samman tillvaron och påverkar hur individer och grupper förstår och agerar mot varandra. Vissa normer är nödvändiga och önskvärda, medan andra är exkluderande och begränsande. Exkluderande normer skapar en ”ingrupp” och en ”utgrupp”, där individer ofta tillskrivs olika tillhörigheter, egenskaper och maktpositioner baserat på faktorer som till exempel etnicitet, kön, sexualitet eller religion. På så sätt är normer nära sammankopplade med makt, där individer ges olika status, inflytande, rättigheter och möjligheter i olika normsystem (Arneback & Jämte, 2017).

– varierar anvisningsskolorna från enheter präglade av stor mångfald, till verksamheter med hög andel personer med majoritetssvensk bakgrund. Analysen pekar mot att sammansättningen påverkar vad eleverna ser som normalt och önskvärt, respektive avvikande och underordnat i en skola, och därmed hur eleverna tänker kring att ”passa in”.

Bland intervjuade elever med majoritetssvensk bakgrund nämns sällan normer relaterade till etnicitet och hudfärg. Här talas oftare om vikten av att anpassa sig till normer relaterade till kön/genus (t.ex. att agera maskulint/feminint) och inkomst/status (t.ex. att bära dyra kläder, ha ”rätt stil” och följa trender, ha ett visst utseende etc.), samt sociala beteenden (t.ex. att vara ”lagom social”, dvs. att vara utåtriktad, men inte ”högljudd” och ”stökig”).

Bland elever med minoritetssvensk bakgrund, i synnerhet de som går i skolor med hög andel majoritetssvenskar, talas oftare om upplevelser av exkluderande normer kopplade till etnicitet, religion och hudfärg. Här ges aspekter som uppfattad svenskhet, svenska språket, vithet och sekulär kristendom ofta mer centrala roller. Analysen synliggör hur olika elevgrupper kan uppfatta skilda dominerande normsystem, vilket påverkar elevernas föreställningar om vem och vad man behöver anpassa sig till. Så här beskriver exempelvis två av eleverna från Vivalla hur de upplever att de behöver vara för att ”passa in” på sin nya anvisningsskola:

Jag kanske tror att man ska vara lite mer ... hur ska man säga? Lite mer ”svenskaktig”. (...) Och då blir det såhär, att du måste man kunna den här svenska perfekta språket för att liksom kunna umgås med vänner och så. (...) Som person, alltså, då ska man ha liksom, den här bakgrunden. Man ska vara uppfostrad så. Man ska veta när man ska tycka och tänka, och vad man ska säga, och när man inte ska uttala sig och så (Elev 46).

Alltså, du ska bete sig om en riktig svensk. Du ska prata rakt av. Inga slangord, inget sånt där. Du får inte säga emot om de snackar skit, eftersom då, du är skum. (...) [Om] du ska passa in med, då måste du kunna klä dig som dem, passa in som dem, prata som dem och såhär få in saker som dem. Och det är jätteskumt (Elev 27).

Negativa föreställningar om Vivalla

I en rad intervjuer beskriver ungdomar med bakgrund i Vivalla hur de, i synnerhet i mötet med majoritetssvenskar, fått förhålla sig till föreställningar och fördomar om Vivalla och dess invånare. Vivalla utmålas ofta som någon form av undantag eller avart i det svenska samhället: ett område präglad av kriminalitet, laglöshet, droger, våld, gängkulturer och uppfattat avvikande normsystem. I intervjumaterialet finns flera exempel där negativa föreställningar om Vivalla verkar ha bidragit till uppdelningar och påverkat det sociala samspelet mellan elever, i synnerhet bland flera av de intervjuade pojkarna:

Alltså, när dom hör folk från Vivalla, det är ... man tänker direkt ”Han där, han är gangster”, ”Han där, han gör droger”, ”Han skjuter folk”, sådär. Det är hemskt. Förstår du? Men det fungerar inte så. Vi är fortfarande tonåringar och vi håller inte på med sånt. (...). Det var såhär, när jag började klassen (...), det var en kille, han kom fram till mig. Han frågade mig vart jag bodde, så jag sa Vivalla, så han bara direkt ”Ja, du är gangster! Du kommer från Vivalla, du är gangster” (Elev 28).

Skolan jag mötte, det var ju väldigt mycket svenska och sånt där, men jag möttes av att personer inte var såhär, jättelugna. Inte jättetrevliga och sånt där, och ... de hade väl fördomar om invandrare. ”Oj, du kommer från Vivalla” och sånt där. Det blev oftast grupper, (...) där har du en invandrargrupp, här har du svenskagrupp och ... och sen så, av nån anledning så kunde inte dem gå och vara en grupp, för att ... jag vet inte varför. Det blir väl en krasch mellan kulturer (Elev 32).

De negativa föreställningarna om Vivalla tycks ha stärkt den interna sammanhållningen bland många elever från området, även om det också finns exempel på elever som aktivt sökt sig till andra gemenskaper. Även om eleverna inte kände varandra innan, och ibland gått på olika skolor, upplevde de sig nu sedda och behandlade som en grupp. När grupperingen väl etablerats ställs den i relation till andra grupper, och verkar ha lätt att återskapa sig själv genom att erbjuda snabb och enkel identifikation för nya elever som kommer till skolan. Intervjuer och observationer synliggör hur även elever med minoritetssvensk bakgrund, som inte

kommer från Vivalla, emellanåt inkluderats i gruppen och tillskrivits en "Vivalla-identitet" (se mer under avsnittet "Negativa förväntningar").

I kontrast till de negativa föreställningarna om Vivalla beskriver flera elever med bakgrund i området en tydlig stolthet, samhörighet och trygghet kopplat till Vivalla. Även personal beskriver hur de kamratgrupper som relateras till området ofta kännetecknas av en stark identitet och gemenskap. Personal beskriver att eleverna i dessa kamratgrupper ofta finner en trygghet i den egna gemenskapen, ställer upp för och umgås med varandra. De beskriver också att eleverna i många fall verkar ha gemensamma erfarenheter som håller dem samman – erfarenheter som upplevs vara svåra för andra att förstå.

Sammantaget beskrivs den kollektiva identitet som knyts till Vivalla utgöra både en styrka och en begränsning för elevgruppen, det är dels en källa till trygghet och gemenskap, och dels en projektionsyta för negativa föreställningar knutna till området, där individer som anses tillhöra gruppen tillskrivs gemensamma särdrag. Resonemangen visar att kollektiva identiteter bör förstås i större sociala sammanhang, där olika grupper ges olika position, makt och status i skilda sammanhang. Så här säger två ur personalen:

Det är väldigt starkt. Att man är från ett visst område, att det är där man känner sig trygg, det är där man har sin tillhörighet. Jag upplever att det framförallt är ifall man kommer från ett område som Vivalla. Att man har sin identitet där på något sätt (Personal 33).

[Det är liksom] "Vi kommer från Vivalla" . . . Och jag kan tänka mig att, å ena sidan finns det någon slags rebellisk, "Det här är vi" men å andra sidan så kanske det också finns något negativt med "Det här är vi". Så den, det är nog tvetydigt det där också, det är en styrka, men det är samtidigt också en svaghet, kan jag tänka mig, i den identiteten (Personal 4).

Föreställningar och beteenden

Föreställningarna om Vivalla och kollektiviseringen kan även ha påverkat vissa av elevernas beteenden. I intervjuer beskrivs hur negativa förväntningar riskerar att leda till negativt beteende, vilken exempelvis

beskrivs av en informant som en ”självuppfyllande profetia”. Både elever och personal beskriver hur en del elever verkar ha velat ”leva upp till förväntningarna”, vilket – i synnerhet inledningsvis – anses ha bidragit till en jargong och ett beteende modellerat efter stereotyper om den så kallade ”Orten”. En del lärare, som mött enskilda elever i olika utbildningskontexter, beskriver exempelvis hur vissa elever tydligt skiftat identitet och beteende i och med flytten till en ny skolkontext:

Det blir en självförverkligande profetia på nått vis. Får du höra att du är den där bråkiga som kommer från Vivalla och som är en riktig värsting som har gjort saker och fått byta skola och sånt, men då kommer du fortsätta så, framförallt om du blir bemött så. Det tänker jag lite ... jag tänker att det var mycket det som hände för vissa av dom (Personal 18).

Som Vivallaelev så har man vissa förväntningar på sig också. Det blir att man lever upp till de här fördomarna. Man ska vara gapig, man ska använda skällsord, man ska vara osams, man ska inte visa respekt, liksom (Personal 49).

På liknande sätt beskriver några elever från Vivalla hur viktigt det var att snabbt markera sin närvaro, att ”hävda sig” och bli någon på den nya skolan, och hur de kollektiva föreställningarna om Vivalla möjliggjorde detta. Samtidigt finns exempel på elever som gjort motsatt resa, det vill säga gått från att ha upplevts som struliga i skolan till att bli exempelvis mer studiefokuserade. För en del elever blev omorganiseringen en möjlighet att börja om, och bryta med såväl sociala sammanhang som etablerade förväntningar. Oavsett vilket, har många av eleverna tvingats förhålla sig till och utmana den negativa bilden av Vivalla:

Det är såhär, vissa saker ... de är inte ... det är typ indirekt rasism. Och vissa elever har frågat mig ”Hur kan du bo i Vivalla” och sånt. ”Är det inte jättefarligt där?” fast jag, alltså, jag kan gå vilken tid som helst under dagen, natten, och det är ingenting som händer med mig. Vissa tycker det är värsta ... såhär, no go-zonen där. [De tänker] att det är skottlossning varje dag, och att nån blir ... bara att du går på

gatan, du blir rånad, sånt. Fast det är typ tvärtom. Det är ingen ... det är nästan ingenting som händer (Elev 16).

För vissa av eleverna från Vivalla har den upplevda kollektiviseringen, från såväl personal som andra elever, varit en tydlig källa till ”fastläsning” och frustration, och något de aktivt försökt arbeta emot:

Vi blir kallade ”dom”. Och det är det jag alltid argumenterar emot rektorn. Jag säger ”Sluta säg dom”. Låt inte lärare säga dom, eller ”Ni från Vivalla”. Alltså, ni och dom, det stör mig jättemycket när man ska utpeka: ”Nej, jag är inte en av de andra”. (...) Det är bara ett hat de har emot oss då. (...) [Om] en elev gör dem arg. Då, de stör sig på oss alla då. Eftersom vi blir alla tryckta till ”dom”. Och jag tycker det där är fel (Elev 27).

Sammantaget synliggör analysen att flytten av elever från ett område, eller en skola, till ett annat inte per automatik leder till samförstånd och förståelse mellan grupper av elever. Mönster av extern segregation kan speglas i intern segregation, där majoritets- och minoritetssvenskar umgås inom respektive gruppering, i synnerhet utanför lektionstid. Uppdelningar beskrivs i samtliga verksamheter, men är olika framträdande och tar olika uttryck. Utfallet tycks påverkas av en rad sociala processer, där temat pekat mot hur varierade elev- och personalsammansättningar, dominerande normsystem och negativa föreställningar om Vivalla haft betydelse för de kollektiva identiteter, uppdelningar och maktförhållanden som etableras. I nästa avsnitt beskrivs hur den interna segregationen som ofta präglar skolornas sociala utrymmen också utmanas, både i klassrummet och av elever som bryter med segregrande mönster utanför lektionstid.

Gränsöverskridande vänskaper

Om temat intern segregation beskriver upplevelser av social uppdelning på skolans allmänna ytor, är det viktigt att lyfta att det finns platser och sammanhang där elever möts och samspelar i betydligt högre utsträckning. De viktigaste är *klassen* och *klassrummet*. I intervjuer med lärare och elever beskrivs hur omorganiseringen inneburit ökade möjligheter

för möten mellan elever med olika erfarenheter och bakgrunder, men att dessa ofta sker inom ramen för den villkorade kontext som klassen och klassrummet innebär. Även observationer synliggör att det råder stor skillnad mellan de samspelsmönster som finns under och utanför lektionstid. I klassrummet möts och samarbetar ofta elever med olika bakgrunder, medan de på rasterna tenderar att dras till andra etniska och sociala grupperingar. Resonemanget kan illustreras genom en av rektorerna:

I klassrummen så jobbar man väldigt mycket för blandning och eleverna går i väldigt många olika klasser. Och så på den fria tiden så är det fortfarande en ganska tydlig uppdelning med sociala gemenskaper som är separerade liksom (Personal 19).

Intervjuerna synliggör att förutsättningarna för samspel i och utanför klassrummet skiljer sig åt. Där rasterna ofta upplevs som socialt fria, kravlösa och präglade av elevernas normer, beskrivs samspelet i klassrummet som mer målstyrt, uppgiftsorienterat och inramat av klassrumsnormer. Lärare och elever beskriver klassrummet som en plats där lärarna kan möjliggöra och ange ramarna för olika former av samspel och samarbeten.

I intervjuerna ges en rad exempel på hur lärare arbetar för att skapa nya möten, goda relationer och trygghet i klassen. Här märks bland annat system med bestämda platser och gruppindelningar, inkluderande uppgifter, olika former av samarbetsövningar och schemabrytande aktiviteter som till exempel övernattningar eller utflykter. Inslagen uppskattas av många elever, oavsett bakgrund. Enligt flera elever skapar till exempel gemensamma aktiviteter och bestämda platser möjligheter att möta och lära känna nya personer. Kanske kommer eleverna inte alltid att bli nära vänner, med enligt lärare och elever lär sig många att finnas sida vid sida och samarbeta som klasskamrater. Resonemanget illustreras av en elev och en lärare:

[På lektionen] är det ju alltid utbildningen det handlar om. Då är det ju liksom, då spelar det ju inte någon roll hur man är eller vem man är. Det är samma sak, man ska lära sig samma sak, man måste diskutera samma sak. Sen när man kommer ut på rasten, då går man ju iväg

och gör saker, och då handlar det ju inte om skolan längre. Då handlar det ju mer om ... ja, säg, fritidsintressen och sånt där då (Elev 22).

Jag skulle säga såhär, det funkar och de respekterar och umgås, men det är inte så att de blir bästa vänner direkt. Så skulle jag väl säga. Men det är kanske inte att förvänta heller, men däremot på sikt att man, blir van att vara med människor från andra kulturer gör att man kanske har lättare att ta till sig människor från obekanta kulturer längre fram (Personal 28).

Flera lärare beskriver att elever i klasser där gruppsammanhållningen fungerar väl, ofta bjuder in varandra till fortsatt interaktion och använder varandra i sitt lärande (se mer under temat "Elevaktiva arbetsätt"). Flera elever berättar att de gärna skulle se att samspelsmönstren från klassrummet i högre grad flyttar ut till raster och allmänna ytor, men att de behöver lärare och annan personals stöd för att detta ska kunna ske.

Intervjuerna vittnar om att personalens sociala och relationella arbete utanför lektionstid är mer framträdande på vissa skolor än andra, och på flera skolor beskriver elever behov av att vuxna tar en mer aktiv roll utanför klassrummet. Det kan exempelvis handla om aktiva försök att sammanföra elever genom sociala initiativ, eller att möjliggöra för mer inkluderande rastaktiviteter. På så sätt tror flera intervjuade elever att de skulle vidga sina sociala nätverk och börja umgås på delvis nya sätt, också utanför klassrummet. Så här säger några av eleverna:

Elev 25: Ja, men genom att på rasterna, göra mer aktiviteter. Till exempel att när vi är ute ... vi borde gå ut lite mer, hela klassen, och göra nånting roligt ute här på gården. Typ spela basket, spela king eller nånting.

Intervjuare: Och det skulle vara lättare om nån lärare tog initiativ?

Elev 47: Ja, jag tror det. (...) Eftersom om en lärare tar mer initiativ, då, eleverna kommer ... alltså, de kommer mer. Men till exempel, om jag tar det, då kanske inte så många kommer komma. Kanske bara mina tre vänner kommer komma.

Utöver personalens arbete med att etablera goda gruppprocesser betonas även betydelsen av att det finns elever med olika bakgrund som samlas

kring gemensamma intressen, vilket skolor kan vara olika bra på att möjliggöra och ta till vara på. Ofta handlar det om intressen som idrott, dataspelande eller kultur. En av lärarna exemplifierar:

Tjejerna är jättebra på att träffa nya vänner, och har mycket gemensamt. Det finns till exempel några tjejer i sjuan som gillar K-pop, tror jag det heter. Koreansk musik. Och så är det några andra tjejer från [ett mindre samhälle], faktiskt, som också gillar det, så de har blivit bästa vänner typ. Så det är ett gäng från Vivalla, några, tre, fyra tjejer, och sen är det några andra tjejer. Så de har blivit jättebra vänner (Personal 51).

Något annat som kan ligga till grund för nya vänskapsrelationer är att elever, både med minoritets- och majoritetssvensk bakgrund, agerar som ”brobyggare” mellan olika gemenskaper. Gemensamt för brobyggarna tycks vara att de fokuserar personliga egenskaper eller ömsesidiga intressen, vilket möjliggjort för dem att hitta vänner i olika grupper. För en del elever beskrivs brobyggandet som en medveten handling där de ser det som sitt ansvar att möta och välkomna nya elever, eller ta hand om elever som upplevs ensamma. Det har blivit deras ”roll” i klassen:

Jag tycker det är jätteviktigt att man tar hand om nya i klassen. Eller att man ser alla i klassen. Om nån är ensam, eller om nåns liksom, bästa kompisar är sjuka. Eller att man liksom tar hand om den som är ensam. (...) Det tycker jag är jätteviktigt, men sen ofta har jag känt att det ansvaret ligger lite på mig. (...) Jag har liksom varit den som gått fram och pratat och bjudit in, och sett till att den har nån att sitta med på maten, så att man aldrig är ensam. Och att det blir att många bara ... ja, men ”det tar hon”. (...) Det spelar ju ingen roll vart man kommer ifrån, alltså, det borde vara självklart att ingen ska behöva känna sig utanför eller att man känner sig välkommen (Elev 50).

Analysen synliggör att även om den interna segregationen är framträdande på flera skolor har omorganiseringen också skapat möjligheter till möten och nya vänskaper mellan elever med olika bakgrunder. Sammantaget visar temat *gränsöverskridande vänskaper* betydelsen av att skapa positiva gruppprocesser i klasserna. Temat fångar hur nya möten

ofta sker inom den villkorade kontext som klassen och klassrummet innebär, där lärare möjliggör och sätter gränser för olika former av samspel och samvaro. Analysen visar även hur enskilda elever, vad vi här kallat *brobyggare*, kan spela en viktig roll för att nya möten och vän-skaper ska växa fram.

Social oro i skolan

Ett återkommande tema i intervjuerna är utmaningar med social oro i skolan. Här används begreppet *social oro* som ett sätt att beskriva upplevelser av allt ifrån ordningsstörningar, stökiga skolmiljöer, ”allmänt stök” och ”tjafs”, till negativt språkbruk, skadegörelse och olika former av kränkningar.¹² Många av de kränkningar som beskrivs i intervjuerna är subtila. Det kan exempelvis handla om social utestängning: att bli bortvald, osynliggjord, utsatt för ryktesspridning eller misstänkliggjord. I andra fall handlar det om mer explicita former av kränkningar, som verbala trakasserier, hot och fysiskt våld. Förekomsten av social oro lyfts av såväl elever och personal som en generell utmaning i skolan, som tar sig olika uttryck inom och mellan olika elevgrupper. Elever med majoritetssvensk bakgrund talar exempelvis oftare om upplevda kränkningar kopplat till könsroller, sexualitet, status och utseende, medan elever med minoritetssvensk bakgrund oftare beskriver kränkningar kopplade till etnicitet, hudfärg och bostadsområde. I avsnittet fokuseras framförallt de oroligheter som intervju-personer kopplar till den förändrade elevsammansättningen.

Erfarenheter av social oro och kränkningar beskrivs på samtliga skolor, men förekomst och form tycks variera. I vissa av verksamheter-na beskrivs oroligheterna primärt i termer av en ”rå jargong” och ”skoj-bråk” mellan framförallt pojkar inom samma kamratgrupp, medan det i andra skolor också verkar förekomma mer djupgående motsättningar och konflikter mellan olika grupper av elever. I båda fallen uppfattas oron som tydligt problematisk av de som inte är direkt inblandade. Intervjuer och observationer synliggör också hur olika bilder elever kan ha av samma skola. Beroende på elevernas egen roll och position beskriver

12 Med kränkningar avses här uttalanden, beteenden eller bemötande som kränker en elevs värdighet. Det kan handla om allt från fysiskt våld, hot, verbala kränkningar och kränkande texter till osynliggörande och social utestängning (Arneback & Jämte, 2017).

de olika sociala verkligheter. Skillnaderna medför att elever på samma skola kan beskriva alltifrån relativt konfliktfria miljöer där kränkningar är sällsynta, till sociala sammanhang präglade av oro, bråk, kränkande uttryck och upplevelser av ojämlik behandling. Så här beskriver till exempel två elever upplevelserna av sin skola:

Jag berättar på ett jättepositivt sätt, för att den här skolan är en jättebra skola. (...) Att alla lärare är trevliga och hjälper och lär eleverna och såhär. (...) Alltså, kompisar och såhär, ja, de är jättebra, jättetrevliga. Ingen är ju kaxig eller nånting (...). Och här i skolan, det blir inte så mycket bråk eller nånting. Det blir självklart bråk med någon annan, men jag hör inte så mycket bråk (Elev 53).

Jag har sett mer bråk här på skolan än vad jag har sett på Vivallaskolan, och jag hade inte trott det var möjligt. För Vivallaskolan var ganska stökig, men det finns andra skolor som är mycket mer stökiga än vad det är. (...) När jag gick i åttan så var det, alltså, seriöst ... det var ett bråk, två, tre bråk varje vecka första terminen, och det är väldigt många bråk om man tänker efter, eftersom ... och det var inte små bråk. (...) Det var flera personer som hoppade på varandra och slog varandra (Elev 16).

Förekomsten av social oro är förstås inte specifik för de fyra anvisnings-skolorna, och något som alltid förekommit i olika grad. På vissa skolor beskrivs den sociala miljön som relativt opåverkad av omorganiseringen, medan personal och elever i andra verksamheter beskriver att den sociala oron ökat, inte minst under de första terminerna. Så här beskriver tre anställda på olika skolor hur de upplevde situationen på sin skola, vilket visar på variationen i upplevelser:

Det vart mer stimmigare, rörligare, högljuddare, och så vidare. Det var såna grejer som märktes. Bara man gick genom korridoren så tänkte man "Vad fan är det som har hänt?" Alltså, det var som natt och dag, va. Och det är det fortfarande (Personal 12).

I början, så tyckte alla att det var problematiskt, alla skulle visa sig vara tuffa och det hade hänt mycket konflikter och bråk, men sedan började alla komma in i sin vanliga roll, för efter en stund behöver man släppa sin fasad, det är inte många som kan hålla upp en fasad i tre år liksom (Personal 6).

Det är ju vissa elever som stör, och så har det ju alltid varit, och då har alltid dom duktiga eleverna blivit trötta på det och föräldrar har hört av sig, så det är inget som är nytt, tycker jag inte. Det kan man nog lika gärna ha på Adolfsberg (...) i en klass som inte har elever från Oxhagen och Vivalla, så kan det vara elever som stör. Och att föräldrar hör av sig för att det är jobbigt (Personal 46).

När det gäller frågan om hur denna oro ska förstås finns variationer inom personalgruppen, också inom respektive skola. En del menar att den ökade sociala oron bottenar i en mer generell tendens där allt fler elever, oavsett bakgrund, har svårare att hitta sin plats i skolan, är stökigare och tar efter varandras dåliga beteenden. Andra beskriver det som att den ökade sociala oron framförallt är relaterad till omorganiseringen, och enskilda elever som ofta kopplas till Vivalla, främst vissa pojkar. Observationer synliggör hur stort fokus ofta läggs på ett mindre antal individer som anses drivande i att skapa oro, men som omges av en större kamratgrupp. En del personal beskriver hur det förekommer ett hårt språkbruk, en kaxig jargong och mycket bråk bland vissa av eleverna. En stor del av de konflikter som beskrivs anses utspela sig *inom* denna kamratgrupp, speciellt i de fall gruppen förenas i negativa normer eller då det uppstår hierarkier och maktkamp inom gruppen. Som beskrivits ovan tar många interna konflikter sig först uttryck i verbalt tjafs och ”skojbråk”, för att snabbt eskalera, och lika snabbt ebba ut.

Även om det övergripande mönstret är konflikter inom kamratgrupper, finns också andra exempel. Personal och elever, i synnerhet i några verksamheter, beskriver även motsättningar och kränkningar *mellan* olika grupper av elever, i detta fall majoritets- och minoritetssvenskar. Konflikterna tar sig dels uttryck i mer subtila former av avståndstagande, dels i olika former av explicita kränkningar och bråk. Avståndstagande handlar främst om att elever på olika sätt markerar sitt ogillande

mot varandra, exempelvis genom negativa kommentarer, undvikande beteenden, misstänkliggöranden och andra exkluderingsprocesser. De explicita kränkningarna handlar om verbala trakasserier, hot och våld. Medan konflikterna inom kamratgruppen ofta beskrivs som mindre allvarliga och snabbt övergående, tycks de mellan individer ur olika grupper ofta vara av allvarligare karaktär och få mer långtgående konsekvenser. Så här beskrivs de av en elev och en lärare:

[Konflikterna är] både inom grupperingar och mellan grupperingar, om man säger så. När det är (...) två grupperingar, då är det lite mer "Fan, det där är vår vän" han ska bråka med en person, då hoppar tio pers in i skiten. Och då blir det stort. Men om det är [inom] grupperingar, då är det två som bråkar, kanske, och resten försöker stoppa. (...) De tänder inte på mer vätska, alltså, om man säger så (Elev 46).

Och nu känns det som att vi har två grupper mot varandra i åttan. Dom som är liksom svenska och verkligen inte vill ha Vivallabarnen här, och sen Vivallabarnen som ska försöka hävda sin plats. Och det har ju varit en del bråk (Personal 18).

Flera elever med majoritetssvensk bakgrund beskriver upplevelser av social oro på skolan. Inte sällan kopplas detta till omorganiseringen och upplevelser av stök och bråk bland minoritetssvenska elever. I intervjuer återkommer exempel på negativa, kollektiva föreställningar kring i synnerhet pojkar med minoritetssvensk bakgrund, vilka tydligt påverkar möjligheterna till socialt samspel. Pojkar med minoritetssvensk bakgrund beskrivs ofta som en homogen grupp som tillskrivs en rad negativa egenskaper, som till exempel "stökiga", "jobbiga", "kaxiga", "högljudda" och "macho". En del av de intervjuade eleverna med majoritetssvensk bakgrund förklarar och länkar samman föreställningar om eleverna från Vivalla med mer generella negativa bilder av "invandrare":

Elev 50: Alltså, det är såhär mest ... såhär, ortenkillar som håller på, och då ... de... vetefan, men de har väl nånting om såhär... att man ska vara jävligt macho och slåss och sånt där, och ...

Elev 49: Hävda sig, typ.

Elev 50: Ja. Och såhär, jag tror att de gör det, störst bäst och vackrast, sådär. (...)

Elev 49: Alltså, de kanske ser det i sin vardag. Alltså, det är ju mer brott. Det finns det ju statistik på. Det är ju mer brott i såna, utsatta områden. Det är kanske ... de växer upp där, då tror de att man ska agera som ... så det är väl typ den tanken jag har.

Intervjuare: Finns det några särskilda problem på skolan (...), nu när ni har gått här i tre år?

Elev 12: Ja. Det finns det. Invandrarna. (...) Nej, men vad fan, när vi gick på [tidigare skola], då var det bara svenskar där typ. Det var bara en som var lite invandrare. Då var det ju ganska lugnt och skönt, liksom. Och sen så kom de väl hit (...). De gör ett jävla liv och förstör massa grejer och ... det ska vara bråk hela tiden.

Många elever med minoritetssvensk bakgrund beskriver också upplevelser av social oro på skolan, men där fokus riktas mot andra aspekter än som beskrivits ovan. Här återfinns både beskrivningar av mer generella mönster, liksom enskilda individers tal och handlingar. I intervjuerna riktas blicken ofta mot upplevelser av rasistiska strukturer och uttryck, i synnerhet i några av verksamheterna. Även personal beskriver hur det förekommer rasistiska uttryck bland vissa elever med majoritetssvensk bakgrund. Uttrycken varierar från små kommentarer, utestängning, misstänkliggöranden, negativa stereotyper och generaliseringar (t.ex. om araber som "terrorister", eller uttalanden som "ut med invandrarna") till användandet av rasistiskt språkbruk (t.ex. "n-ordet", "blatte", "påskkärringar"), rasistiska symboler ("hakkors", "blackface-målning") och hot och våld. Flera av kränkningarna beskrivs ta plats i sociala medier, utanför personalens insyn. Så här beskriver några av eleverna sina erfarenheter av rasismens explicita och implicita uttryck:

Det finns ju vissa som inte accepterar att vi går här. Som inte vill på riktigt att vi ska gå här. (...) Det finns ju folk som har gjort såhär, Facebookgrupper där föräldrar skriver "Inte bra skola, skicka för många elever dit från Vivala". (...) Och sen såhär, eleverna här, de typ lägger upp "Ja, kolla invandrarna" på deras Snapchat och sånt där. (...) Varför lägger ni ut sånt? Ingen har dömt er och ingen har sagt nåt till er. (...) För

vi blir också arga att man lägger dumma kommentarer om oss och blir såhär, irriterade på oss eftersom bara för vi är oss. Förstår du? (Elev 27).

Elev 29: Alltså, jag och han [annan elev från Vivalla], vi var ... vi kommunicerade inte med resten utav klassen när vi började. Det var bara jag och han (...). Jag brukar sätta mig ibland längst fram, men bara... det spelar ingen roll vart jag sitter. Men om jag sätter mig nånstans i klassrummet så väljer ingen att sätta sig i närheten. Alltså, inte ens en bänk framför mig eller bakom mig, förstår du? (...) Sen när vi satt tillsammans, ingen satt vid oss. (...). Det kändes ... vi kändes utanför, alltså. (...) Det kändes inte nice. (...) Det blev, alltså ... ja ...

Elev 28: Inte kränkta, men alltså typ, utanför. Såhär, inte... vi kändes inte, alltså, vi kändes inte typ ...

Elev 29: ... som en del av klassen.

Sammantaget kan konstateras att social oro och kränkningar förekommer på samtliga skolor, men förekomst och form tycks variera. En stor del av konflikterna utspelar sig inom kamratgrupper, men i vissa verksamheter förekommer också konflikter mellan olika grupper. Konflikterna inom kamratgrupper beskrivs ofta som snabbt övergående, medan de som sker mellan grupper ofta är av mer djup- och långtgående karaktär. Bland intervjuade elever med majoritetssvensk bakgrund är det vanligt att koppla upplevelser av social oro till omorganiseringen, och ofta förläggs en stor del av ansvaret till (ibland ”vissa”) pojkar med minoritetssvensk bakgrund, vilka ofta beskrivs i generaliserande, negativa ordalag. Bland elever med minoritetssvensk bakgrund återkommer beskrivningar av rasistiska strukturer och uttryck, däribland erfarenheter av negativa generaliseringar, utestängning, misstänkliggöranden och verbala kränkningar.

Negativa förväntningar och missgynnande

Ett annat tema som tydligt påverkar det sociala samspelet har att göra med negativa förväntningar och upplevelser av missgynnande¹³ mellan

13 Med missgynnanden avses att någon behandlas sämre än någon annan i en liknande situation. I skolan innehar personal en maktposition som gör det möjligt att missgynna elever (Arneback & Jämte, 2017).

personal och minoritetssvenska elever. Medan negativa förväntningarna kan löpa i olika riktningar, från personal till elev och vice versa, fångar begreppet missgynnande elevers upplevelser av ojämlig behandling av personal. I temat fokuseras således utmaningar i den sociala relationen mellan elev och personal, medan nästkommande tema, om *relationsskapandets betydelse*, beskriver möjliggörande aspekter.

I relation till omorganiseringen beskriver en del intervjuad personal att det stundtals förekommer negativa förväntningar på elever från Vivalla. Det kan exempelvis handla om att elever från området automatiskt förknippas med social oro och stökiga klassrum, eller att delar av personalen förklarar individuella beteenden med hänvisning till kollektiva föreställningar om området. En utmaning som omnämns av flera i personalen är talet om ”Vivallaeleverna” inom delar av personalgruppen. Lärare ger exempel på att det förekommer att beteckningen används för att sammanföra ”svårhanterliga” elever med minoritetssvensk bakgrund, oavsett var i Örebro de kommer ifrån. Begreppet används på ett sätt som blir uppdelande, generaliserande och laddat med negativa föreställningar. Så här säger till exempel två ur personalen:

Det var en lärare som kom till mig för några veckor sen ... som bara ”Du, jag hade Vivallaeleverna, och jag förväntade mig att det skulle vara värsta kaoset. Men så var det typ den bästa lektionen jag har haft, och de var hur trevliga som helst, och de var si och så, och sen efter lektionen så tackade de så mycket för lektionen, och ... jag är helt chockad” (Personal 42).

Jag har ju hört personal som jobbar i elevlokalen och fritids, som har sagt att, när jag har försökt förklara att den här killen gjorde såhär för att han vet inte riktigt, han har inte så lätt hemma och så. ”Ah, fast nu är vi Sverige och då gör man såhär” och då tänker jag att så lätt är det inte. Man kan inte göra så, och man kan inte gå in i en fight med en sådan ungdom, för då kommer de tappa respekten för alla (Personal 39).

I elevintervjuer ges en komplex bild av lärare och skolledning. Delar av personalen lyfts fram som förebilder i fråga om jämlik behandling och

ses som en central del av lösningen på upplevda sociala problem. Samtidigt beskrivs annan personal som en källa till ojämlig behandling och olika former av missgynnande. Flera elever beskriver hur de upplever att de behandlas orättvist av vissa lärare. Återkommande teman är känslan av skilda förväntningar, ojämlika måttstockar och att bli kollektivt skuldbelagd.

I intervjumaterialet är upplevelsen mer vanligt förekommande bland elever med minoritets- än majoritetssvensk bakgrund. Elever med minoritetssvensk bakgrund berättar om hur de ofta upplever sig automatiskt utpekade vid problem, och att konsekvenserna av ett visst agerande skiljer sig åt beroende på vilken etnisk bakgrund och hudfärg eleven har. Elever talar också om hur svårt det är att motbevisa och frigöra sig från negativa föreställningar, något som upplevs låsa dem i tillskrivna roller:

Det är ganska uppenbart att de [vissa lärare] behandlar personer olika beroende på var de kommer ifrån (...) Det är en del lärare som tittar extra mycket på dom som kommer från Vivalla, och ibland tittar de extra på dom som bara ser muslimska ut för dem. Jag vet inte varför. Jag har haft en del lärare som tittar extra på mig och andra svarta elever, bara för att vi är svarta, av någon anledning. Och det är verkligen uppenbart att de gör det. (...) Och sen så försöker de agera som att det inte existerar, som att ”Vi behandlar alla likadant” (Elev 8).

Man brukar alltid vara hård mot de svarta eleverna. I alla fall de jag har snackat med, brukar säga, eftersom att ... om han inte är på den lektionen så märker man av det direkt, alltså, utan snack. Efter två sekunder så märker man att han har gått ut ur lektionen, om han går till toan till exempel. Och vissa andra elever, de kan ... fyra vänner kan säga till läraren ”Jag har ont i magen” samtidigt, och ”Vi ska hem”, och man låter dem gå hem (Elev 16).

Känslorna av ojämlig behandling i sociala sammanhang återspeglas också i pedagogiska situationer. En del elever berättar om upplevelser av skilda bemötanden och bedömningar från lärare, samt negativa förväntningar kring vad de förväntas prestera, och att det påverkat deras utbildning negativt. För en del av eleverna tycks erfarenheterna

av negativa förväntningar haft konsekvenser för förutsättningarna att lära och utvecklas:

Om en lärare är väldigt negativ mot mig, och (...) behandlar mig på ett visst speciellt sätt som jag inte gillar, då, alltså, jag kommer inte vilja prata med den läraren. Om jag har den i en lektion eller nåt, då, hur ska den hjälpa mig när jag inte vill prata med den, och den inte gillar mig, förstår du? För att om en lärare ska kunna hjälpa en elev, de måste kunna klicka, förstår du? (...) Så alltså, när en lärare behandlar en elev på det där sättet så, alltså, jag tror inte det går ... det kommer inte gå bra för eleven på det ämnet läraren har på (Elev 29).

Alltså, de personer som kanske är stökiga eller hör till en sån grupp, de ska liksom... de blir bara sedda som att ”Du är med dem, och då är du stökig. Då ska inte du ha det här betyget”, typ. Att det blir sånt. (...) Det är ju bara ... alltså, det är ju bara fel. (...) Att det är inte, alltså, rättvis bedömning (Elev 38).

Elevers erfarenheter av bristande tillit speglas också i intervjuer med personal. En del intervjuade lärare upplever att det finns en negativ blick eller tilltro till personalen från vissa elever med minoritetssvensk bakgrund. De upplever att de inte får en chans då eleverna på förhand utgår från att personalen inte vill dem väl. Personal beskriver också att de upplever att eleverna kan använda sig av begreppet ”rasism” på ett problematiskt sätt, där tillsägelser eller handlingar som går emot elevens vilja per automatik beskrivs som ”rasistiska”:

Det som slår mig mest, om de här eleverna, det är som jag sa lite i början, det är det här att man ser nästan oss vuxna som att vi nästan är onda. Att vi är liksom, lyssnar man på oss, då gör man fel. Man ska tjafsa emot, man ska göra tvärtom, man ska inte lyssna på oss (Personal 47).

Så för dem är minsta lilla är rasism och därför tror jag att lärarna är jätteförsiktiga pedagogiskt, hur de uttrycker sig liksom, om personen, till exempel behöver en utredning eller skulle behöva ha lite

extra hjälp. För de är rädda för vilken respons de ska få från ungdomarna (Personal 35).

Sammantaget visar temat hur negativa förväntningar och upplevelser av missgynnande försvårar sociala möten och riskerar att leda till misstro mellan elever och personal, en misstro som i vissa fall är svår att hantera och riskerar att leda till negativa spiraler. Bland flera elever med minoritetssvensk bakgrund förekommer upplevelser av kollektivering och ojämlig behandling, något som också återspeglas i en del av personalintervjuerna. Materialet speglar delvis en ömsesidigt bristande tillit som behöver övervinnas genom stärkt relationellt arbete, men också ett behov av förstärkta insatser för att minska risken för ojämlig behandling och missgynnande av elever.

Relationsskapandets betydelse

Ett framträdande tema i intervjuer och observationer är vikten av positiva och hållbara relationer mellan lärare och elev för att skapa trygga sociala rum och väl fungerande lärmiljöer. I intervjuer beskrivs det relationella arbetet ofta som grunden för att elever ska lära och utvecklas. Betydelsen av det relationella arbetet betonas av personal och elever med olika bakgrund, men inte minst elever med erfarenheter från Vivallaskolan lyfter betydelsen av nära relationer mellan lärare och elev. Flera elever beskriver positiva erfarenheter av det relationella arbete som utfördes på Vivallaskolan, och att den nära relationen med lärare kan vara någonting som de saknar. Resonemanget illustreras i citatet nedan:

Elev 1: I Vivallaskolan så var det mer, de ville ditt bästa. Alltså, typ, de såg sin elev som sitt egna ansvar. Alltså typ sitt barn, så. Det var mer såhär, vi var mer tigha. Som familj.

Elev 59: Så lärarna var, alltså, det var såhär ...

Elev 1: Man var vänner med sina lärare.

Elev 59: Det var som, men där, det var mer som vi var en familj. Här var det mer såhär....

Elev 1: Inga ... inga bryr sig om varandra här. (...)

Elev 59: De är där för att lära, men inte ... men det känns som de inte, typ (...) vill (...) bygga relation, och de vill liksom inte ... ja, men typ,

de kanske inte vill ditt bästa. De vill bara lära, och om du inte lär dig så är det ditt fel.

Materialet visar att det finns stora variationer i hur det relationella arbetet ser ut och fungerar på de fyra anvisningsskolorna. Vissa skolor betonar relationsskapandets betydelse och agerar kollektivt för att skapa en relationell kultur på skolan, medan det på andra skolor snarast blir en fråga för den enskilda läraren att utforma och praktisera. Oavsett vilket visar intervjuerna att det relationella arbetet rymmer flera grundläggande beståndsdelar. Mest framträdande är de tre aspekterna *omsorg*, *respekt* och *solidaritet*. Det är kring dessa tre underteman det följande avsnittet kretsar. Som nämnts beskrivs det relationella arbetet som en viktig aspekt för alla elever, inte minst för de elever som har en mer negativ eller skeptisk hållning till skolan och vuxenvärlden, oavsett elevernas bakgrund.

Omsorg

Intervjuerna med lärare och elever tydliggör hur omsorg utgör en av relationsskapandets grundstenar. För personalen innebär omsorg att de har en genuin strävan att lära känna eleverna och att signalera att de bryr sig om eleverna och vill dem väl. I praktiken kan det handla om att vara närvarande och tillgängliga i elevernas sociala miljö, vara nyfikna på vilka eleverna är, vad de har för intressen utanför skolan, hur de känner och mår. Omsorgen anses ha en avgörande betydelse för elevers välbefinnande och skapandet av en välfungerande lärmiljö. Så här beskriver två lärare hur omsorgsarbetet tar dem bortom den traditionella undervisningsrelationen mellan lärare och elev:

Jag lär inte känna dom om jag förklarar orsaker till kalla kriget. Det gör jag inte. Men om jag däremot frågar vart dom bor och hur många språk dom talar i hemmet, och vad dom tittar på för tv, om dom har satellit-tv, alltså, då lär jag känna ... då fattar dom att man är intresserad (Personal 18).

Ibland måste man tänka lite nytt. Det handlar om relationer och att prata mer, lära känna eleverna, alltså för att få eleverna med sig. Då måste du ha den tiden, och här gör ju lärare olika; hur mycket tid tar

du dig att lära känna den eleven som du ska förändra, om det är ett beteende som du vill komma åt? Du måste ju nå den eleven, du kan inte bara stå där och skrika och skälla liksom (Personal 17).

Även elever lyfter betydelsen av att känna personalens omsorg för att utveckla en positiv relation till sina lärare. Här handlar omsorg, i likhet med lärarnas berättelser ovan, ofta om att bli sedd och bekräftad som medmänniska, inte bara som ”elev”. För elever innebär det bland annat att bli bemött med nyfikenhet och lyhördhet. Flera elever lyfter betydelsen av små signaler, och hur de används för att avkoda lärares intresse eller ointresse för eleven. Ett återkommande exempel är om lärare söker kontakt utanför klassrummet, från att lyfta blicken och hälsa till att komma fram och prata om livet utanför skolan:

Elev 34: Jag vet också att jag kan prata med dem i korridorerna, för de kommer faktiskt fram och försöker.

Elev 17: Ja, om man sitter, till exempel vi sitter vid en bänk och pratar, så kan de... [avbrott.] Ja, men om man sitter i korridoren så kan de liksom komma och prata med en. (...) Om man frågar hur livet hemma är, liksom. (...) vad har du gjort i helgen, till exempel (...). Det är inte bara såhär, de bryr sig bara om undervisningen, men det bryr sig om liksom, hela dig.

Elev 34: De betar sig som att vi är människor och inte elever. Alltså, de verkar bry sig om oss.

En närliggande aspekt som lyfts av både lärare och elever är att omsorg kräver lyhördhet för vart eleven befinner sig. Det innebär att läraren behöver vara inkännande i relation till varje unik elev och signalera att hen inte är ersättningsbar. Det som fungerar i mötet med en elev är inte möjligt med en annan. Lärare beskriver till exempel att det i mötet med vissa elever fungerar att vara rak och rättfram, ibland riktigt ”tuff”, för att i nästa sammanhang behöva vara inkännande och mjuk för att nå fram. I elevintervjuer kommer betydelsen av lyhördhet ofta upp i samband med tal om olika former av ohälsa och om läraren förmår uppmärksamma skiftningar i elevers mående. Eleverna lyfter till exempel fram betydelsen av att läraren stannar upp och hör sig för, tillfälligt justerar

förväntningarna, och följer upp förändringar i elevers engagemang och beteenden som uttryck för omtanke.

Ömsesidig respekt

Ett närliggande undertema som lyfts i intervjuerna är betydelsen av ömsesidig respekt för att skapa positiva relationer mellan lärare och elev. I intervjuer med personal betonas att respektfulla relationer bygger på tillit, och att man behandlar varandra på ett ”trevligt” och ”schysst” sätt. De lärare som lyfter temat betonar ofta att respekt är något som måste förtjänas, och inte tas för givet på förhand. Respekt beskrivs som viktigt i alla lärar- och elevrelationer, men anses extra centralt i de fall eleverna har negativa skolerfarenheter. Om eleverna inte automatiskt känner en tillit till skolan och dess personal, behöver lärare och annan personal arbeta för att nå elever och vinna deras förtroende. Behovet illustreras av två lärare:

Man måste förtjäna sin respekt på ett annat sätt, än [med] de här barnen som sitter på rad och är vana vid det och kan stå på huvudet egentligen och lära sig. Nu måste du förtjäna din respekt. Du måste visa att du tycker om dem (Personal 39).

Många utav de här eleverna, de har ju aldrig mött en vuxen som det går att lita på någonsin. (...) De behöver ha ett bra föredöme. De behöver nån som håller ... liksom, håller vad de lovar, och som är intresserad utav dem. Som litar på dem, som tror på vad de säger (Personal 49).

Bland elever har ordet respekt en varierad och stundtals svårfångad innebörd. Medan en del kopplar begreppet till lärare som tar dem på allvar, möter deras funderingar med nyfikenhet och lever sig in i elevernas situation, kopplar andra ordet till lärare som ”sätter sig i respekt” genom att vara tydligt gränssättande kring vilket bemötande och beteende som är acceptabelt. Oavsett vilket, tydliggör analysen att elevers och klassers respekt för enskilda lärare varierar stort, vilket påverkar både individuella relationer mellan lärare och elev och arbetsron i klassrummet. Ett elevcitrat illustrerar skillnaden:

För vissa lärare så har vissa ingen respekt över huvud taget. Och kan säga ... och göra vad som helst, liksom, som är, kan vara liksom, tasmigt eller till och med kränkande mot läraren. För de har inte den spärren att "Nej, det är en lärare, den ska jag liksom se upp till". (...) För vissa lärare, det vet jag speciellt när det var ... i den här jobbiga perioden, när det var (...) kaos i klassen, så var det ... så fort det kom in en lärare som vi hade respekt för, då blev det helt tyst (Elev 8).

I elevintervjuer finns också beskrivningar av hur viss personal upplevs brista i respekt, både för sig själva och för elever. Enligt eleverna kan bristande självrespekt komma till uttryck i att lärare, i ett försök att möta eleverna, blir för tillåtande och "kompisorienterade", och därför får svårt att upprätthålla klassrumsnormer och arbetsro i klassen. Lärares brist på respekt för elever beskrivs komma till uttryck i ointresse, avsaknad av engagemang och i vissa fall användandet av ord eller begrepp som får eleverna att känna sig okunniga eller nedvärderade.

Solidaritet

I intervjuer med lärare och elever återkommer betydelsen av solidaritet för att bygga positiva och hållbara relationer. Med solidaritet avses här att bygga sammanhållning mellan lärare och elev, där eleverna känner lärarnas engagemang i med- och motgång. För eleverna handlar det ofta om att lärarna lyckas förmedla en känsla av att de verkligen "vill hjälpa" och vill elevens bästa, och omsätter det i handling. En återkommande positiv erfarenhet av solidaritet, i synnerhet för de elever som upplever sig ha det svårare i skolan, är lärare som "håller i och håller ut"; det vill säga lärare som inte ger upp, utan fortsätter att söka kontakt med eleven och förmedla höga förväntningar och möjligheter. Flera elever berättar hur viktigt de är med lärare som uppmuntrar, "pushar dem" och inte ger upp, fast de strular ibland. Citat från två elever illustrerar:

Vissa lärare, de vill att du ska lyckas. De vill att du ska komma in på dina gymnasium, och de vill att du ska lyckas i livet. Vissa lärare, om du inte kommer till lektionen, de bryr sig inte. De lär ut. Om du inte är där, du är inte där. De ger dig frånvaro. Men vissa lärare, de typ springer efter dig, de ... de ropar på dig när du försöker skolka och sånt (Elev 16).

En lärare som förstår sig på alla elever, som vet vart den har varje elev, och såhär, (...) försöker nå fram till alla och inte bara ger upp eftersom den säger ”Ja, jag pallar inte”, och så bara ger upp på den eleven, bara går iväg. Men såhär, lärare som pushar fortfarande, och säger ”Ja, jag vet att du kan mer”, och försöker få fram mer och förklarar lättare för den personen som förstår mindre. Jag hade det så med [namn] (...) han sa alltid till mig ”Du kan, du kan, du kan, du kan”, och jag tänkte såhär ”Jag kan, jag kan, jag kan” (Elev 27).

Även lärare talar om vikten av att ”hålla i och hålla ut”, att som vuxen visa att man finns kvar och håller vad man lovar även när det är tufft eller stökigt. Tilliten mellan lärare och elev kan ibland vara skör, men genom att finnas där och inte ge upp beskriver lärare möjligheter till en tillitsfull relation där de får möta eleverna där de är, ta nya steg tillsammans och rikta blicken mot framtiden. En solidarisk och tillitsfull relation ger andra möjligheter till att samtala om det som känns främmande eller svårt och att kunna bryta in och finnas där de går det av olika anledningar stormar. Så här säger en av lärarna:

Ja, jag tänker att jag försöker lyfta de här ungarna. Prata med dem om att ”Du har möjlighet att lyckas. Det är ditt val”. Det är ingen annan som bestämmer vart du ska hamna i livet, utan det är du som har mandat att välja (Personal 52).

En faktor som tycks påverka förutsättningarna för solidariska relationer är existensen av gemensamma referensramar. Det kan exempelvis handla om att kunna mötas i intressen, som musik, idrott eller dataspel, men också att dela erfarenheter av att växa upp i ett visst område, tillhöra en viss etnisk grupp eller att ha växt upp som minoritetssvensk.

I flera av skolorna har omorganiseringen synliggjort behovet av att bredda representationen i personalgruppen och anställa personer med referensramar som liknar elevernas. Den nya personalen har ofta fått ansvar att vara närvarande i skolans sociala utrymmen och bygga tillitsfulla relationer med eleverna. På så sätt har omorganiseringen av Vällaskolan också bidragit till att i viss mån bredda mångfalden inom personalgruppen. I personalintervjuer beskrivs en bred representation i

personalgruppen ge bättre förutsättningar att möta en mångfald av erfarenheter, kompetenser och perspektiv bland eleverna. Personal som själva vuxit upp i Vivalla upplever till exempel att de ofta har lättare att nå dessa elever än vissa andra, men betydelsen av deras närvaro lyfts också fram av andra i personalen. Så här säger två ur personalen:

Om jag ska vara ärlig så har jag lite lättare [med eleverna från] Vivallaskolan, för att jag känner dem, de känner mig, jag vet vilka de är, de vet vem jag är, och jag kan nå ut till dem på rätt sätt, genom att ... jag kanske inte kan nå ut till en Johan från Ladugårdsgången, kanske, lika lätt som jag kan med en Mohammed från Vivalla, för att vi kommer från samma område, jag vet vad han har varit med om (Personal 42).

Hade alla lag haft en sådan kille eller tjej [resursperson], som har en gemensamma kulturell bakgrund, som själva kommit hit som ny på det sättet, så skulle vi ha så himla mycket gratis. Han hjälper till och ringer när vi behöver ringa hem ... Plus att han har sådana erfarenheter. Och de blir lugna då, de litar ju, de kanske inte litar på mig, en svensk tant (Personal 39).

Sammantaget tydliggör analysen relationsskapandets centrala roll för elevers förutsättningar att lära och utvecklas. Personal och elever är inbegripna i ett komplext och ofta skört relationsnät, där omsorg, respekt och solidaritet utgör tre centrala komponenter. Intervjuer och observationer vittnar om att olika skolkulturer ger utrymme för olika typer av möten i och utanför klassrummet, där vissa skolor karakteriseras av en mer kollektiv syn på relationernas betydelse, medan det i andra snarast är en fråga för varje enskild lärare. Av lärare beskrivs det relationsskapande arbetet som centralt i relation till alla elevgrupper, inte minst med de som har det svårare eller av olika anledningar inte trivs i skolan. Även elever lyfter relationsskapandet som en viktig grund för en fungerande lärmiljö. Relationsskapandets betydelse märks ofta bland elever med erfarenheter från Vivallaskolan, som präglats av nära band mellan lärare och elev. Så upplevs inte alla anvisningsskolor av eleverna, vilket i flera fall bidragit till känslor av distans till den nya skolan.

9. Elevernas resultat och val av skolor

I det här kapitlet presenteras utfallet av den kvantitativa analysen vad gäller elevers måluppfyllelse och val av skolor. Först beskrivs skolresultatet för alla elever i Örebro kommun, därefter utvecklingen i resultat för eleverna på de fyra anvisningsskolorna (exkluderat eleverna från Vivallaskolan). Till sist beskrivs resultaten för elever som kom från före detta Vivallaskolan, men som gick på anvisningsskolorna. Kapitlet avslutas med en analys av elevernas skolval och om det påverkats av omorganiseringen.

Att tolka med försiktighet

Generellt för hela kapitlet gäller att antalet elever minskar ju mer datan bryts ned. De elever från Vivallaskolan som väljer att gå på anvisningsskolorna är förhållandevis få, även om de tre undersökta skolorna läggs ihop.¹⁴ Det innebär att det blir svårare att tolka data ju mer den delas upp, eftersom varje elev utgör en större procentenhet. För att få mer tillförlitliga resultat skulle studien behövt omfatta fler årskurser än vad som nu är fallet. Därför ska redovisningen som görs i det här kapitlet ses som en grund för en fortsatt och större analys över tid, där efterhand allt fler avgångsklasser kan inkluderas i underlaget.

¹⁴ Under 2017 berördes cirka 150 elever som skulle börja i årskurs 7 av omorganiseringen, för att successivt fyllas på med nya årskullar varje år. Av dessa 150 elever gick cirka 60 tidigare på Vivallaskolan men inte alla valde att flytta till de nya anvisningsskolorna. Analysen över resultat och skolval gäller endast tre av de fyra anvisningsskolorna. Anledningen var att en av skolorna slogs ihop med en annan, bytte namn och elever kom till under undersökningsperioden, vilket försvårade analysen genom att det var svårt att följa dessa elever i datamaterialet.

Resultatet gällande måluppfyllelse bör därför tolkas med försiktighet då det sannolikt behöver gå flera år innan vi med säkerhet kan säga hur elevernas resultat har påverkats. Det är dessutom viktigt att väga in, vilket synliggörs genom de kvalitativa studierna från skolorna, att handlingar och strategier omformas och stöps om allteftersom tiden går, vilket också påverkar lärare och elever på olika sätt.

Alla elever i Örebro kommun

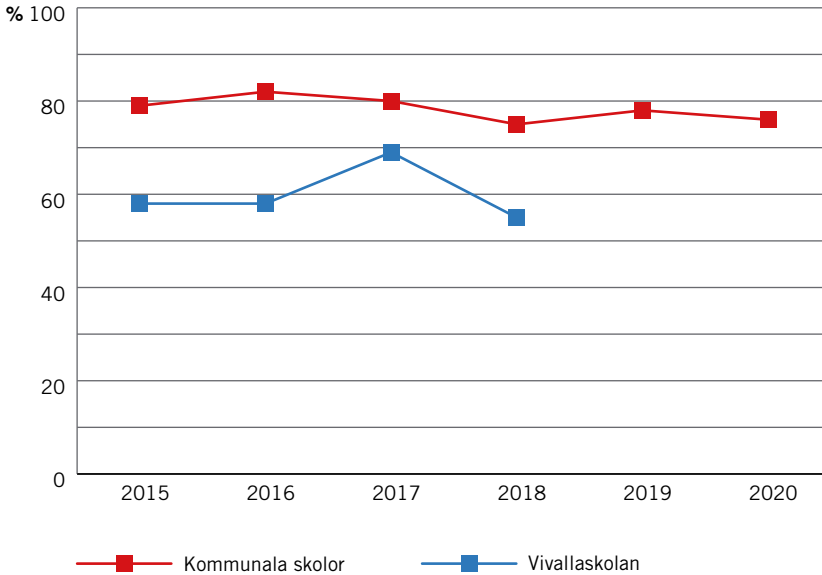
Elevernas måluppfyllelse mäts genom att undersöka om de har eller inte har uppnått godkänt resultat i de tre ämnena engelska, matematik och svenska/svenska som andraspråk, härafter kallat BAS-ämnena.¹⁵

I diagram 9.1 syns andelen elever som har uppnått grundläggande behörighet på de kommunala skolorna i Örebro kommun från år 2015 och framåt. Av alla elever i Örebro kommun hade 76 procent behörighet till yrkesprogram på gymnasiet år 2020, vilket den röda linjen illustrerar. Den linje som är blå visar hur utfallet har sett ut för eleverna på Vivallaskolan, vilket sträcker sig fram till år 2018 då den sista niondeklassen gick ut. Eftersom elevunderlaget, sett till antal elever, är lägre på Vivallaskolan så är variationen mellan åren högre.

En genomgång av resultat längre tillbaka i tiden visar att genomsnittet för andelen elever på Vivallaskolan som uppnått grundläggande behörighet mellan åren 2001–2018 var 59 procent, medan genomsnittet för alla skolor i Örebro kommun under samma tidsperiod var 83 procent. Som beskrivits (se kapitel 4) har Vivallaskolan under flera år haft en lägre andel elever i årskurs 9 som är behöriga till gymnasiet, jämfört med kommunen som helhet. Tidigare forskning ger en rad möjliga förklaringar till detta utfall. Bostadsområdet karakteriseras av flera faktorer som ofta beskrivs påverka elevers resultat i negativ riktning. Här märks exempelvis hög arbetslöshet, låga inkomster, låg utbildningsnivå bland vårdnadshavare, hög andel utlandsfödda elever och en stor in- och utflyttning, vilket innebär att det varje år flyttar ut en hel del elever men också att nya tillkommer.

15 De elever som klarar dessa tre ämnen (dvs. fått minst betyg E) brukar till stor del vara godkända för gymnasiets yrkesförberedande program, det vill säga ha som lägst betyget E i minst fem ämnen till. Endast 0,4 procent av alla elever i årskurs 9 i Örebro kommun vårterminen 2020 hade godkänt i de tre BAS-ämnena men inte i de fem ytterligare ämnen som krävs för att vara godkänd för gymnasiets yrkesförberedande program.

Diagram 9.1: Andel elever med behörighet till yrkesprogram i gymnasieskolan, alla kommunala skolor och Vivallaskolan i Örebro kommun år 2015–2020 (Källa: Skolverket SIRIS).



Om vi ser till utfallet för vårterminen 2020 var det 23 procent (290 st) av eleverna i Örebro kommuns skolor som inte klarade BAS-ämnena. Diagram 9.2 (se s. 130) illustrerar hur stor andel av dessa elever som hade F eller streck i ett, två eller i alla tre av BAS-ämnena.

Oavsett om eleverna hade F i ett, två eller tre ämnen så visar diagram 9.3 (se s. 130) att matematik var det svåraste ämnet för eleverna att klara av. 74 procent (215 st) av eleverna som inte hade godkänt i BAS-ämnena klarade inte av att uppnå målen i matematik. Vad gäller engelska och svenska/SVA är andelen 61 procent (176 st) för respektive ämne.

Diagram 9.2: Andel elever som inte fick godkänt betyg i ett, två eller tre av BAS-ämnena. Elever i Örebro kommun årskurs 9, år 2020.

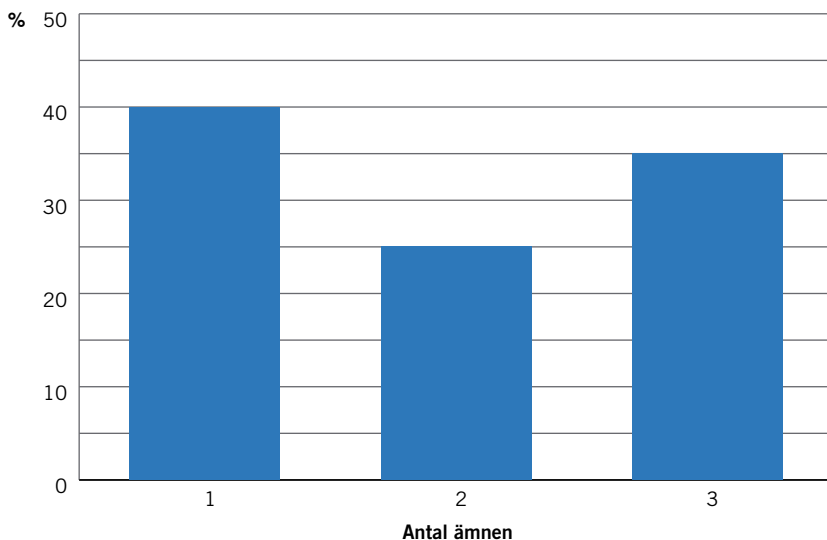
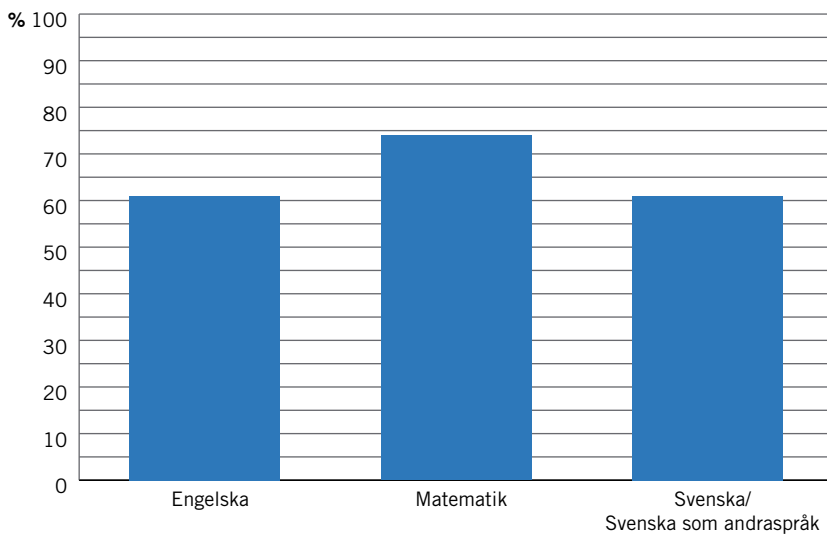


Diagram 9.3: Fördelningen av icke-godkända betyg för respektive BAS-ämne (bland elever som inte uppnått grundläggande behörighet) i Örebro kommun årskurs 9, år 2020.



Anvisningsskolorna

Resultat från elever som inte kommer från Vivallaskolan

I diagram 9.4 (på s. 132) ses resultatet i årskurs 9 för elever på anvisningsskolorna mellan åren 2016–2020, exklusive eleverna som kom från Vivallaskolan.¹⁶ I genomsnitt uppnådde 83 procent av eleverna, exklusive elever från Vivallaskolan, grundläggande behörighet till gymnasiet mellan åren 2016–2019, det vill säga åren innan eleverna från Vivalla gick ut nionde klass på anvisningsskolorna. År 2020 var 80 procent av eleverna, exklusive eleverna från före detta Vivallaskolan, godkända i BAS-ämnena och hade därmed grundläggande behörighet till gymnasiet.

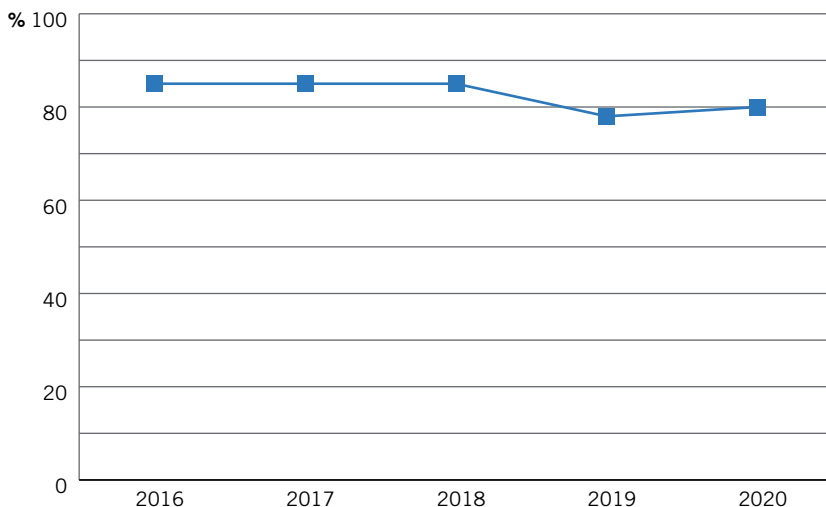
Genom att göra ett statistiskt t-test (se kapitel 4) så undersöks om medelvärdet för 2020 (80 procent) skiljer ut sig jämfört med det totala medelvärdet mellan läsåren 2016–2019 (83 procent). Det ger en indikation på om medelvärdet för de elever som inte har gått på Vivallaskolan har påverkats resultatmässigt av omorganisationen. T-testet visar ingen signifikans,¹⁷ vilket innebär att skillnaden i medelvärden kan bero på slumpen. Med andra ord, det finns inte någon indikation på att övriga elevers resultat har påverkats av att det kommit elever från Vivallaskolan till dessa skolor.¹⁸

16 Det vill säga elever som gick i Vivallaskolan årskurs 6 och som skulle ha flyttats över till Vivallaskolan i årskurs 7 om inte omorganisationen skett.

17 Ett signifikant resultat betyder att det samband som testas finns ”på riktigt” och att det inte beror på slumpen, det säger dock ingenting om hur stor effekten är. Signifikansen ska vara under 0.05 för att resultatet ska betraktas som statistiskt säkerställt, det vill säga att skillnaden mellan värdena inte kan sägas bero på slumpen. I detta fall var det 0.079.

18 Ett test gjordes också genom att sortera bort alla elever som bodde i Vivalla oavsett vilken skola de kom från. Medelvärdet förändrades inte utan låg kvar på 80 procent och visade samma resultat, det vill säga testet mot medelvärdet 83 procent var inte signifikant.

Diagram 9.4: Andel elever på anvisningsskolorna (exklusive elever från före detta Vivallaskolan) som blivit godkända i BAS-ämnena år 2016–2020.



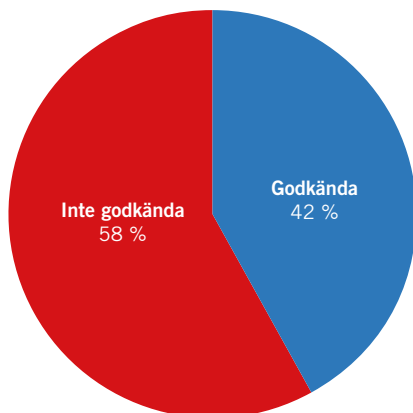
Resultat för de elever som kom från före detta Vivallaskolans högstadium

I figur 9.1 redovisas resultatet för de elever som tidigare gått på Vivallaskolan och som fick nya anvisningsskolor i årskurs 7 (dvs. de elever som sorterats bort från analysen ovan). Det är ett förhållandevis litet antal elever (under 100 st), vilket betyder att resultatet behöver tolkas med försiktighet.

Som tidigare visats var det mellan åren 2001–2018 i genomsnitt 59 procent av eleverna på Vivallaskolan som uppnådde grundläggande behörighet till gymnasieskolan. Av de elever som gått på Vivallaskolan i årskurs 6 och som nu gått på de nya anvisningsskolorna, uppnådde 42 procent godkänt i BAS-ämnena i årskurs 9.

Då resultatet baseras på ett litet antal elever så är det svårt att testa dessa två värden mot varandra – testet visar inget signifikant resultat. Det går enbart att konstatera att det är en mindre andel som klarar grundläggande behörighet i anvisningsskolorna år 2020, jämfört med medelvärdet för Vivallaskolans elever mellan åren 2001–2018. Det är dock viktigt att betona att detta resultat kan bero på slumpen. Resultaten behöver därför följas upp över tid. I takt med att fler årskurser och

Figur 9.1: Andel elever från före detta Vivallaskolans årskurs 9 som blev godkända respektive inte godkända i BAS-ämnena (engelska, matematik, svenska/svenska som andraspråk) år 2020.



elever avslutar sina studier på anvisningsskolorna kan elevernas resultat läggas samman för att skapa ett större och mer tillförlitligt dataunderlag.

I diagram 9.5 (se s. 134) visas hur stor andel elever från Vivallaskolan som inte uppnått godkänt i ett, två eller tre av BAS-ämnena under vårterminen 2020.

Av de som inte uppnått godkänt i BAS-ämnena hade 45 procent inte uppnått målen i samtliga tre ämnen. 39 procent hade inte godkänt i ett ämne, medan en förhållandevis låg andel var icke godkända i två av tre ämnen. Jämfört med kommunen som helhet var det vanligare bland elever från Vivalla att sakna behörighet i alla tre ämnen (45 procent), jämfört med elever i kommunen som helhet (35 procent).

På samma sätt som för andra elever i Örebro kommun är matematiken det ämne som sticker ut. 87 procent av eleverna som tidigare gått på Vivallaskolan och som inte har uppnått godkända betyg i BAS-ämnena nådde inte målen i detta ämne. För ämnena svenska och engelska är motsvarande siffror 61 respektive 58 procent, vilket framgår av diagram 9.6 (se s. 134).

Analysen visar också på skillnader inom respektive skola, där olika elevgrupper uppnår behörighet i olika grad. Gällande elever som tidigare gick på Vivallaskolan så klarar mellan 20–55 procent grundläggande

Diagram 9.5: *Andel elever från före detta Vivallaskolan i anvisningsskolornas årskurs 9 som inte fick godkänt betyg i ett, två eller tre av BAS-ämnena år 2020.*

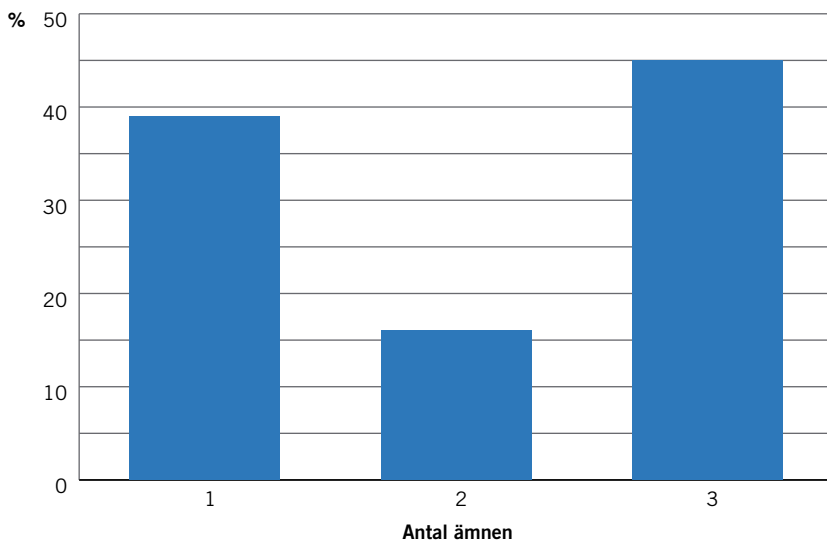
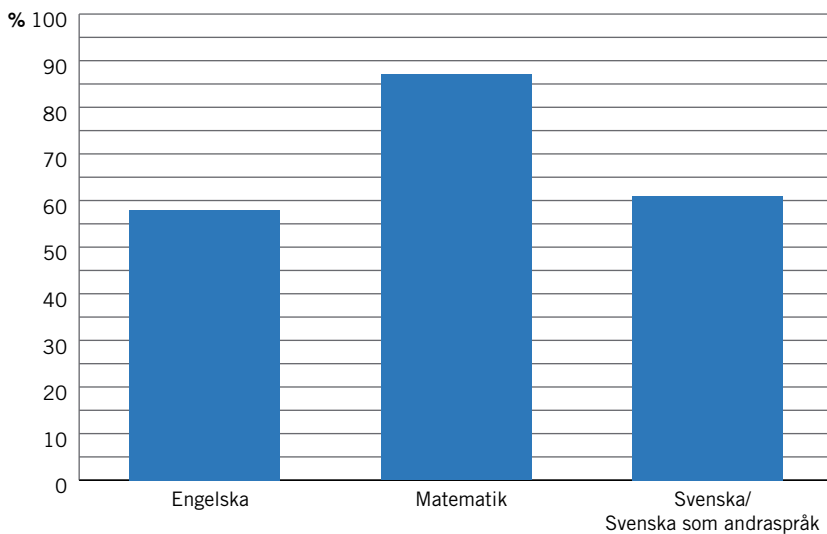


Diagram 9.6: *Fördelningen av icke-godkända betyg för respektive BAS-ämne (bland elever från f.d. Vivallaskolan som inte uppnått grundläggande behörighet), Örebro kommun årskurs 9, år 2020.*



behörighet till gymnasieskolan beroende på anvisningsskola, jämfört med motsvarande 75–85 procent gällande övriga elever. Sammantaget har också den totala andelen elever som uppnått grundläggande behörighet sjunkit på anvisningsskolorna mellan åren 2019–2020, från 84 procent år 2019 till 76 procent år 2020, men även det behöver undersökas över en längre tidsperiod.

Elevers val av skola

En av Örebro kommuns intentioner med omorganiseringen var att främja integration och skapa en större blandning av elever på skolorna. Givet detta blir det viktigt att undersöka om elevers val av skola påverkats av omorganiseringen. Tidigare forskning har uppmärksammat att en ökad etnisk mångfald kan leda till att vissa grupper, framförallt ur majoritetsbefolkningen, successivt väljer andra skolor (se t.ex. Brummet, 2014). I denna del av rapporten undersöks därför om det finns eventuella förändringar som sticker ut gällande elevers val av skola i anvisningsskolorna.

Ett inledande resultat är att av alla elever som bodde i Vivalla och som fick nya anvisningsskolor år 2017 valde 61 procent att gå på anvisningsskolorna i årskurs 7. 39 procent av eleverna valde andra skolor, främst olika fristående skolor. Det var därför långtifrån alla elever med boende i Vivalla som började på anvisningsskolorna i årskurs 7.

För att visa hur skolvalsmönstren såg ut på anvisningsskolorna undersöktes hur många elever som bytt skola under högstadietiden, det vill säga mellan årskurs 7 och årskurs 9 mellan åren 2017 till 2020.¹⁹

Tabell 9.1 (se s. 136) visar att 6 procent av eleverna i Örebro kommun som började årskurs 7 år 2017 bytte skola under högstadietiden, vilket kan jämföras med 6 procent för elever på anvisningsskolorna. När det gäller elever som bodde i Vivalla var det 19 procent som bytte skola under högstadietiden, jämfört med 14 procent av elever som bodde i Vivalla och som gick på anvisningsskolorna. De övergripande mönster som framträder är således att anvisningsskolorna följer mönstren för skolbyten i Örebro kommun som helhet, och att eleverna från Vivalla

19 Elever som började på en skola i årskurs 7 år 2017 har jämförts med var de gick i skolan när de gick ut i årskurs 9 år 2020.

Tabell 9.1: *Andel elever i olika elevgrupper som byter skola under högstadietiden, mellan årskurs 7 och 9, åren 2017–2020.*

Elevgrupp	Andel som byter skola
Alla elever i Örebro kommun	6
Alla elever i anvisningsskolorna	6
Alla elever boende i Vivalla	19
Elever på anvisningsskolorna boende i Vivalla	14

på anvisningsskolorna följer ett liknande mönster som för bostadsområdet som helhet. Bakom procentsatserna gömmer sig dock olika antal elever och runt hälften av de elever som väljer en ny skola gör det till en skola utanför Örebro kommun, det vill säga de försvinner ut ur kommunens datasystem.

Skillnaderna mellan elevunderlaget i sin helhet och elever boende i Vivalla kan förklaras med att det är en större andel elever som bor i Vivalla som flyttar från kommunen, vilket också påverkar skolvalsmönstren. Det är inget direkt ovanligt då områden som Vivalla, som kännetecknas av en ung befolkning med svag socioekonomisk bakgrund, ofta har en stor in- och utflyttning av människor (se kapitel 4). Sammantaget finns det inga indikationer på att elever på anvisningsskolorna, vare sig från Vivalla eller andra områden, tenderar att i högre grad välja andra skolor under högstadietiden.²⁰ Även detta resultat bör dock följas upp över tid för att kunna tydliggöra långtgående mönster gällande elevers val av skola.

Huvudsakliga resultat

Mellan åren 2001–2018 var medelvärdet för andelen elever som klarat grundläggande behörighet på Vivallaskolan 59 procent. På de nya anvisningsskolorna uppnådde 42 procent av eleverna i årskurs 9 från Vivallaskolan grundläggande behörighet 2020. På grund av det förhållandevis låga antalet elever som anvisats till nya skolor visar jämförelser mellan

²⁰ Liknande mönster ses för de elever som började på anvisningsskolorna i årskurs 7 år 2018 och som går årskurs 9 höstterminen 2020, det vill säga de som slutar årskurs 9 först år 2021.

de två medelvärdena ingen statistisk signifikans och kan således bero på slumpen. Det finns inga statistiska belägg för att övriga elever påverkas resultatmässigt av omorganisationen, då deras resultat ligger kvar på en liknande nivå jämfört med tidigare år. Det är viktigt att betona att dessa resultat bör följas upp över tid, då ytterligare empiriskt underlag från fler avgångsklasser skulle leda till mer tillförlitliga analyser.

När resultatet bryts ned till enskilda ämnen så är det generellt matematiken som sticker ut. Det är det ämne där elever har svårast att uppnå godkända resultat. Mönstret gäller för alla elever som inte uppnått behörighet i BAS-ämnena, men inte minst för elevgruppen från Vivalla. Över 80 procent av eleverna från Vivalla som saknar gymnasiebehörighet fick inte godkänt i ämnet matematik. Gällande elevers val av skola så följer mönstret för anvisningsskolorna mönstret för Örebro kommun som helhet, där elever med bakgrund i Vivalla oftare byter skolor än andra elevgrupper. Det finns inga tecken på att andra grupper av elever i högre grad söker sig ifrån anvisningsskolorna efter omorganisationen. Även dessa resultat bör följas över tid, för att upptäcka om sådana tendenser växer fram.

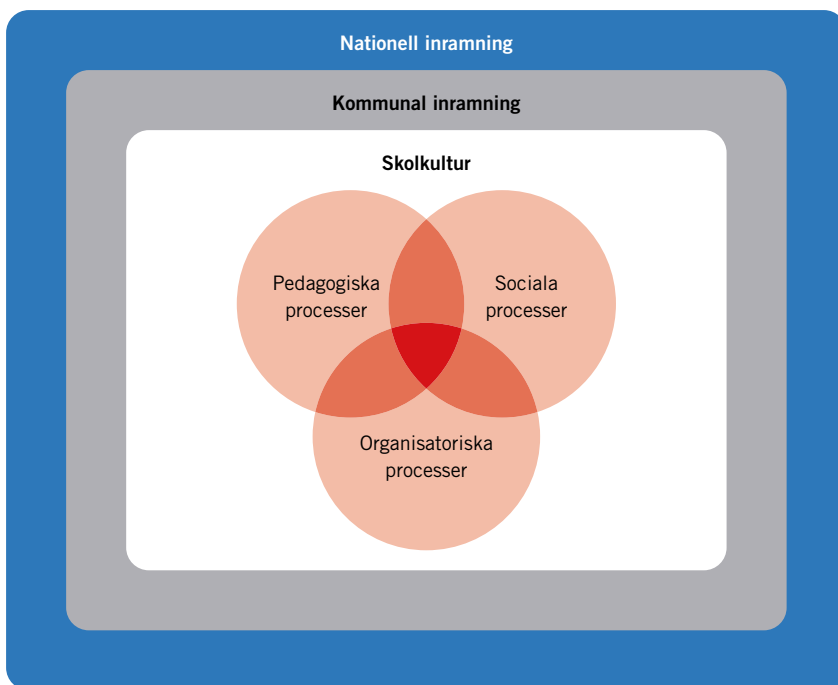
10. Sammanfattning

I detta kapitel förs analysens olika delar samman för att diskutera utfallet av beslutet att sprida elever från Vivalla till fyra nya anvisningsskolor. Kapitlet sammanfattar den nationella och kommunala inramningen, de organisatoriska, pedagogiska och sociala processer som uppstått på de nya anvisningsskolorna, samt det kvantitativa utfallet gällande elevernas måluppfyllelse och skolvalsmönster.

Studiens resultat

Som analysen visat rymmer frågan om huruvida omorganiseringen har lett till ökad måluppfyllelse och integration många lager. Vår ambition har varit att låta en väv av röster beskriva sina erfarenheter och tankar, samtidigt som vi synliggjort mer framträdande mönster av utmaningar och möjligheter i relation till organisatoriska, pedagogiska och sociala processer.

Modellen här intill åskådliggör de områden och processer som presenterats och hur de olika delarna förhåller sig till varandra. Den illustrerar hur arbetet på de enskilda skolorna påverkas av såväl existerande skolkulturer och interna processer, som av externa faktorer kopplade till den kommunala och nationella inramning som villkorar hur utbildningen organiserats. De externa faktorerna är i stort sett desamma för de fyra anvisningsskolorna, medan skolorna skiljer sig åt avseende de interna processer som initieras i respektive enhet. Skillnaderna beror exempelvis på skolkulturer, elev- och personalsammansättning och tidigare erfarenheter av att arbeta i klassrum präglade av mångfald. Mot bakgrund av detta gör skolorna delvis olika resor, som aktualiserar olika utmaningar och möjligheter. Det är på dessa utmaningar och möjligheter analysen fokuserat. Presentationen har strävat efter att lyfta blicken från de enskilda skolorna till att beskriva mer övergripande processer och aspekter att lära av.

Figur 10.1: *Inramningar och processer.*

Nationell inramning

Omorganiseringen av Vivallaskolan i Örebro har inte skett i ett vakuum. Det som hänt i och kring Vivallaskolan återspeglar och villkoras av såväl den nationella inramningen av utbildningsområdet som av olika typer av samhällsutmaningar.

I ljuset av forskning om svensk utbildningspolitik och styrning av svensk skola så framstår tydligt att nationella villkor påverkar de lokala förutsättningarna för Örebro kommuns skolverksamhet. Särskilt framträdande är talet om att måluppfyllelsen behöver öka, vilket är en fråga som har varit starkt betonad i många av de utbildningsreformer som har genomförts under de senaste två decennierna. Med ökad måluppfyllelse som honnörsbegrepp har en rad förändringar genomförts i styrningen av svensk skola. Dessa har inte enbart påverkat den strukturella styrningen utan även det allmänna talet om skola och utbildning.

Den skärpta kontrollen med betoning av ansvarsutkrävande och synliggörande av brister påverkar i hög grad villkoren både för kommunens

övergripande arbete och skolornas dagliga verksamhet. Ytterligare förutsättningar som påverkar den situation som Sveriges kommuner nu förväntas hantera handlar om boendesegregation, men också de konsekvenser som följer av skolans marknadsutsättning och valfrihetsreformer. Att samhället har blivit uppdelat och att det finns stora skillnader mellan skolorna är något som ingen av de intervjuade förnekar. En fråga som ofta kommer upp är skolvalets betydelse, där synen på orsak och verkan dock tydligt går isär. Medan en dominerande bild är att den förstärker redan befintliga mönster som boendesegregation, socioekonomi etcetera menar andra att skolvalet snarare kan vara en möjlighet för att bryta segregation snarare än att vara en orsak till den. Flertalet framhåller dock att systemet med valfrihet i kombination med juridiska regleringar skapar förutsättningar som blir kontraproduktiva för de lokala möjligheterna att kunna motverka segregation.

Med det förändrade ”talet om” skolan har ett möjlighetsfönster öppnats där skolnedläggningar börjat ske på olika håll i Sverige. Här spelar ”tidsandan” in, vilket är den term som en del av respondenterna refererar till i intervjuerna. I detta perspektiv är rapportens analys av medias belysning av Vivallaskolan under de senaste 20 åren viktig att beakta (se kapitel 3). Här finns en tydlig språklig parallell till övergripande nationella förändringar i sättet att tala om skolan, med en förskjutning från ett bredare perspektiv på skolans uppdrag och potential mot ett allt snävare fokus på brister och måluppfyllelse. Under senare år finns dock en viss nyansering i lokalpress, där Vivallaskolan beskrivs som en tillgång för bostadsområdet Vivalla, samtidigt som skolan präglas av de utmaningar som finns i området.

Kommunal inramning

Utifrån de förutsättningar som ges från nationellt håll och genom olika typer av samhällsutmaningar så ligger ett stort ansvar på landets kommuner att mer konkret organisera och hantera skolsegregationen. Projektets kartläggning av lokala initiativ för att motverka skolsegregation visar att de lokala insatserna ofta handlar om att 1) rikta förstärkningar mot skolor i så kallat strukturellt missgynnade områden, att 2) sprida elever till andra existerande skolor eller att genom 3) sammanslagning av flera skolor starta nya skolenheter (se kapitel 2). Omorganiseringen

av Vivallaskolan utgör ett exempel på spridning, där eleverna från området anvisats till nya skolor med målet att öka måluppfyllelsen och integrationen.

Analysen visar att stängningen av Vivallaskolans årskurs 7–9 inte skedde mot bakgrund av en specifik händelse, utan växte fram utifrån en rad sammanlänkade faktorer. Här märks samtida nedläggningar av skolor i strukturellt missgynnade områden i andra kommuner, en känsla bland lokalpolitiker att andra alternativ var uttömda, samt en ny ledning vid Vivallaskolan som såg nedläggning som ett sätt att ge områdets barn och unga bättre möjligheter att lära och utvecklas.

Trots den stora enighet som finns kring behovet av att förbättra integrationen och öka måluppfyllelsen så framgår av studien att det bakom denna samsyn finns stora skillnader i synen på utbildning och undervisning. Dessa blottlägger i sin tur olika politiska och ideologiska ståndpunkter. Mycket övergripande kan dessa skillnader karakteriseras som spänningar mellan å ena sidan ett tal om att kompensera för klyftor och orättvisor i samhället, å andra sidan ett tal som betonar styrning och ansvarsutkrävande där politiken ger uppdrag och resurser medan genomförandet läggs på skolorna att hantera.

Analysen visar även att de kommunala förutsättningarna kännetecknas av en organisatorisk snårighet och stark självständighetskultur för skolorna, vilket synliggjort en del av de utmaningar som funnits för att genom den kommunala organisationen ge skolorna adekvat riktning, ledning och stöd. Även om många frågor övervägdes och vissa åtgärder också genomfördes, så visar intervjuerna från skolpersonalen att betydligt mer hade varit önskvärt för att bättre och noggrannare kunna förbereda och stötta skolorna genom omorganiseringen.

Organisatoriska, pedagogiska och sociala processer

Samtidigt som omorganisationen skett mot bakgrund av ett utbrett stöd och en ambition om ökad måluppfyllelse och integration, visar analysen på en rad utmaningar och möjligheter kopplade till desamma. Tabell 10.1 (se s. 142) summerar de mest framträdande utmaningar och möjligheter som diskuterats i rapporten.

Tabell 10.1: *Utmaningar och möjligheter.*

	Organisatoriska processer	Pedagogiska processer	Sociala processer
Utmaningar	Oro inför beslutet	Ökad variation i förkunskaper och förutsättningar	Förekomster av intern segregation
	Brist på centralt stöd och information	Tidstjuvar	Social oro
	Personalrotation		Negativa förväntningar och missgynnanden
Möjligheter	Stöd för beslutet	Möjliggörande undervisning	Personalens relationsskapande (personal–elev)
	Skolkultur i förändring	Klassrumsnormer och arbetsro	Gränsöverskridande vänskaper (elev–elev)

Även om vi i rapporten redogjort för de tre processerna separat är det viktigt att betona att processerna hör samman och påverkar varandra. Exempelvis påverkas elevers förutsättningar att lära av deras sociala mående, precis som lärares undervisning påverkas av de organisatoriska förutsättningar som präglar skolan. För analytisk klarhet sammanfattas dock processerna först för sig, för att därefter diskuteras mer gemensamt under avsnittet om lärdomar.

Analysen av de *organisatoriska processerna* visar att omorganisationen har präglats av en självständighetskultur där varje skolenhet i hög grad har fått ansvara för att genomföra de förändringar som krävs för att ta emot de nya eleverna. Det har inneburit att de skolor och den personal som har tidigare erfarenheter av att arbeta med heterogena elevgrupper har haft ett försprång, jämfört med de som tidigare arbetat med mer homogena elevgrupper.

Skillnaderna uppmärksammas också av elever från Vivalla, som beskriver allt från en närmast sömlös övergång till den nya skolan, till möten med skolkulturer som tagit flera år att avkoda och förstå. En övervägande del av personalen uttrycker att de har saknat ett centralt stöd, men också samverkan och lärande mellan skolorna. Istället har skolorna på egen hand fått anpassa sin organisation och sitt arbetssätt.

Att skolkulturer förändras är i sig naturligt, men på några av skolorna har dessa processer varit turbulenta då omorganisationen synliggjort större utvecklingsbehov och förändringar har behövt ske i snabb takt.

Flera av skolorna beskrivs ha haft en personalrotation som har försvårat arbetet. Elever som tidigare gått på Vivallaskolan beskriver i sin tur att de hade behövt mer information om mottagande skolor och att förberedelsestiden blev alltför knapp, vilket påverkade deras möjligheter att göra aktiva skolval. Analysen av intervjuer aktualiserar också frågan om under vilka praktiska förutsättningar, på vems villkor och med vilka risker integration förväntas ske.

Analysen av *pedagogiska processer* klargör att omorganiseringen har bidragit till en ökad variation i elevernas förkunskaper och förutsättningar, i synnerhet i vissa skolor. En del lärare uttrycker en känsla av att inte räkna till för att täcka elevernas varierande behov, vilket också speglas i elevernas önskan om mer pedagogiskt stöd och nivåanpassad undervisning. I kontrast till denna utmaning synliggörs hur personal arbetar med att skapa goda förutsättningar för lärande i heterogena elevgrupper. Det handlar framförallt om att integrera språkutvecklande inslag i undervisning, att arbeta med elevaktiva arbetsätt där elever lär av varandra samt att skapa fungerande pedagogiska stödfunktioner i verksamheten. En annan försvårande aspekt är att det försvinner tid från undervisningen, exempelvis genom frånvaro och bristande arbetsro, vilket är extra utmanande för elever som av olika anledningar har svårt att uppnå målen. För att motverka den problematiska frånvaron arbetar verksamheterna med breda problembilder och lösningsförslag, medan arbetet med arbetsro ofta handlar om att etablera fungerande klassrumsnormer. Den senare aspekten betonas även av elever som lyfter fram behovet av såväl ömsesidig respekt som tydlig gränssättning i klassrummet.

Analysen av *sociala processer* synliggör hur omorganiseringen skapat förutsättningar för nya möten och ökad samvaro mellan elever med olika bakgrund, men att dessa möten ofta försvåras eller villkoras av olika former av särskiljande och utestängande praktiker. På så sätt synliggörs stundtals motstridiga, men parallella, tendenser. Å ena sidan kan konstateras att flera av skolornas sociala rum präglas av intern segregation, där elever med olika etnisk bakgrund ofta skapar parallella men separata sociala gemenskaper utanför lektionstid.

Analysen visar också hur problem med social oro och negativa föreställningar om Vivalla påverkat förutsättningarna för integration i

negativ riktning. Å andra sidan finns andra sammanhang och rum där nya möten sker i högre utsträckning. De viktigaste är klassen och klassrummet, där lärare arbetar på olika sätt och med olika framgång, för att möjliggöra för olika former av samvaro och samspel mellan elever med olika bakgrund. Analysen synliggör hur viktigt personalens relationella arbete är för att skapa trygga sociala rum och välfungerande lärmiljöer, och hur det varierar såväl mellan som inom skolor. Personal och elever är inbegripna i ett komplext och skört relationsnät där personalens förmåga att visa omsorg, respekt och solidaritet tydligt påverkar elevernas känsla av trygghet, tillhörighet och gemenskap. Analysen visar också hur enskilda elever kan spela en central roll som ”brobyggare” i sociala sammanhang, där fördjupade möten mellan personer med olika bakgrund successivt blir möjliga.

Måluppfyllelse och skolvalsmönster

Med avseende på måluppfyllelse går det inte att se att omorganiseringen av Vivallaskolan har haft någon positiv effekt på den första årskullen som började i de nya anvisningsskolorna. Mellan åren 2001–2018 var medelvärdet för andelen elever som klarat grundläggande behörighet på Vivallaskolan 59 procent. På de nya anvisningsskolorna klarade 42 procent av eleverna i årskurs 9 från Vivallaskolan grundläggande behörighet år 2020. Elever från Vivallaskolan som har gått på de nya anvisningsskolorna har alltså ett lägre medelvärde än vad de borde haft om de gått kvar på Vivallaskolan. Men jämförelsen mellan medelvärdena visar ingen statistisk signifikans, då elevunderlaget är lågt och resultatet således kan bero på slumpen. Resultatet dras därför med en stor osäkerhet. Viktigt att notera är också att analysen visar på skillnader inom respektive skola, där olika elevgrupper uppnår behörighet i olika grad. Gällande elever från Vivallaskolan så klarar mellan 20–55 procent grundläggande behörighet till gymnasieskolan på anvisningsskolorna, jämfört med motsvarande 75–85 procent gällande övriga elever. Resultaten pekar mot betydelsen av de organisatoriska, pedagogiska och sociala processer som beskrivits ovan, och att olika skolor haft olika förutsättningar och har hanterat omorganiseringen på olika sätt.

Det finns heller inget som tyder på att övriga elever på anvisningsskolorna påverkats resultatmässigt av att det kom elever från Vivallaskolan.

Det totala medelvärdet för de elever som klarade grundläggande behörighet på de tre anvisningsskolorna mellan åren 2016 och 2019 var 83 procent. Siffran visar ett medelvärde för niondeklassarna innan de första eleverna från Vivallaskolan gått ut nionde klass. Sorteras elever från Vivallaskolan bort för år 2020 blir medelvärdet 80 procent. Skillnaden mellan medelvärdena är liten och dessutom inte signifikant.

Gällande elevers val av skola ses inte några mönster av ökat bortval, det vill säga att elever på de mottagande skolorna har bytt till andra skolor efter omorganiseringen. Samtliga av resultaten bör dock följas upp över flera år, då det går att få säkrare data ju fler elever som slutar årskurs 9 i anvisningsskolorna. Överlag ligger resultaten i linje med tidigare nationell och internationell forskning som visar att eventuella effekter kommer först i ett senare skede, några år efter en omorganisation (Larsson-Taghizadeh 2020a, 2020b). Anledningen är bland annat att det behövs mer tid för att elever ska hinna anpassa sig till nya förhållanden (Engberg et al., 2012), men också att tendenser till bortval tenderar att växa fram med åren (Brummet, 2014). Det finns därför anledning att fortsätta följa och studera elevernas måluppfyllelse och val av skola för att se hur detta utvecklar sig över tid.

Komplexiteten speglas i resultaten

Sammantaget synliggör analysen att flytten av elever från en skola till en annan inte automatiskt leder till ökad måluppfyllelse och integration. Istället beror utfallet till stor del på förutsättningar som ges av stat och kommun och de organisatoriska, pedagogiska och sociala processer som initieras på skolorna. Analysen tydliggör att skolor och klassrum ser olika ut, där personal har olika erfarenhet och förutsättningar att hantera elevgrupper präglade av mångfald. Skolor och lärare blir ofta vana och kompetenta i att hantera de elevgrupper de har mest erfarenhet av, vilket medför att vissa verksamheter haft ett tydligt försteg framför andra i mötet med elevgruppen från Vivalla. Skillnaderna speglas både i konkreta lärmiljöer, och i elevers upplevelser av inkludering eller exkludering. Analysen ger exempel på miljöer där elever känner sig inkluderade och trygga, och där undervisningen anpassas efter stor variation i förutsättningar och kunskapsnivå. Men här finns också motsatsen; sammanhang där elever upplever sig utestängda och

misstänkliggjorda, med undervisning som inte möter elevers varierande behov och referensramar.

Komplexiteten speglas i resultaten. Sett till frågan om måluppfyllelse är omorganisationen ännu ingen framgångssaga, om vi ser till utfallet för den första årskull som gick ut årskurs 9. Utfallet behöver dock följas upp för att bli mer tillförlitligt och för att följa utvecklingen över tid. För enskilda elever har initiativet öppnat nya möjligheter, men sett som grupp har skolresultaten för avgångseleverna i årskurs 9 från Vivalaskolan sjunkit på anvisningsskolorna. Samma komplexitet ses i fråga om integration. Samtidigt som enskilda elever möts över sociala och etniska grupperingar och utvecklar nya vänskaper, präglas flera av skolornas sociala rum av intern segregation och uppdelningar mellan olika etniska grupper.

11. Fem lärdomar

I rapportens avslutande kapitel presenteras fem centrala lärdomar från Örebro kommuns arbete med styrd skolintegration. Lärdomarna rör sig från de övergripande mål som väglett processen och de förutsättningar som ramat in arbetet, till konkreta och verksamhetsnära behov som synliggjorts under arbetets gång. De synliggör viktiga aspekter att beakta inför fortsatt arbete med att hantera skolsegregationens konsekvenser. Lärdomarna riktar sig mot såväl nationella aktörer och beslutsfattare, kommuner i färd med att genomföra liknande initiativ och den skolpersonal som stått mitt i utvecklingsarbetet på enskilda skolor.

Utmaningar med att vägledas av tolkningsbara begrepp

En första lärdom rör den komplexitet som omger de vägledande begreppen måluppfyllelse och integration. De olika uttolkningar av begreppen som synliggjorts i analysen speglar i sin tur skilda förståelser av skolans mål och mening. Dessa olikheter leder ytterst till vitt skilda uppfattningar om hur de intervjuade ser på de möjligheter och utmaningar som uppstår i omorganisationen.

Den vanligaste uttolkningen av måluppfyllelse kopplas till skolresultat och handlar om att eleverna uppnår grundläggande behörighet till gymnasieskolan. Återkommande mätningar av kunskapsutvecklingen ger tydliga signaler till skolan om vad eleverna förväntas lära sig under sin skoltid och möjliggör för jämförelser mellan olika skolenheter och ämnen. Men denna uttolkning medför också begränsningar. I analysen beskrivs exempelvis en oro för att den dominerande tolkningen av begreppet måluppfyllelse ska reducera skolans uppdrag till ett snävt och mätbart kunskapsbegrepp, som därmed riskerar att missa skolans socialiserande och demokratiska uppdrag, i enlighet med de skrivningar som finns i läroplanen och skollagen (se kapitel 4).

I studien synliggörs också en oro för hur frågor om måluppfyllelse och betygssättning riskerar att landa, särskilt i relation till elever med svaga förkunskaper. Här finns indikationer på att det finns elever som ger upp om målet upplevs ligga alltför långt bort. Att komma en bit på vägen, men ändå inte ända fram, kan i vissa sammanhang vara ett stort framsteg. En utmaning i den lokala skolpraktiken är dock att det är svårt att föra sådana samtal med eleverna. Betygssystemet signalerar tydligt om de uppnått målen eller ej och avgör därmed hur en elevs framtidsutsikter ser ut. Med detta i åtanke är det en pedagogisk utmaning för lärare att bedriva undervisning med siktet inställt på måluppfyllelse som resultat, men att använda sitt handlingsutrymme för att på bästa sätt möta varje elevs unika förutsättningar och behov. Denna kommentar gäller inte enbart elever som är i behov av olika typer av stödinsatser, utan är i vidare mening giltig för alla elever. Den starka målrationalitet som följer med den dominerande tolkningen av begreppet måluppfyllelse tenderar, enligt studien, riskera att flytta fokus från lärande som process till det resultat som ska uppnås för varje enskild elev.

I likhet med de spänningar som omger begreppet måluppfyllelse, visar studien att det finns en politisk åtskillnad i vad som läggs i begreppet integration. Handlar det i praktiken om assimilation, i detta fall processer där tanken är att minoritetssvenska elever ska ges förutsättningar att bli en del av ett majoritetssvenskt sammanhang? Eller handlar det om integration, i detta fall att skapa heterogena skolor där elever och personal med olika bakgrund ömsesidigt möts, utvecklar samhörighet och lär av varandra?

I det empiriska materialet förekommer båda dessa spår i talet om integration, även om det förstnämnda framstår som dominerande. Omorganiseringen tycks primärt motiveras av tanken om att minoritetssvenska elever från Vivalla ska ges förutsättningar att möta och få erfarenheter av nya sammanhang, även om en möjliggörande aspekt som kan uppstå till följd av detta är en mångfald som skulle kunna gynna alla. Ibland har frågan om ”vilka elever man kan flytta på” eller ”vilka skolor som kan läggas ned” aktualiserats, vilket synliggör det faktum att det motsatta beslutet, att sprida majoritetssvenska elever till Vival-laskolan eller lägga ned en segregerad skola i ett område dominerat av majoritetsbefolkningen, inte anses ha varit möjligt.

En lärdom som kan diskuteras vidare är således att det förekommer flera parallella förståelser av integration, såväl på den politiska nivån som på skolorna, vilket påverkar vad som ses som eftersträvansvärt och vilka som förväntas att integreras, på vilket sätt, på vems villkor och till vilket pris.

Glapp mellan förväntningar och förutsättningar

En andra lärdom fokuserar glappet mellan de förväntningar som präglat omorganiseringen och de förutsättningar som faktiskt har givits. Analysen synliggör att de olösta frågor som rymts i de tolkningsbara begreppen måluppfyllelse och integration till slut landar hos skolans olika professionsgrupper att ta ansvar för och realisera. Här uppstår ett glapp som följer av att skolpersonalens egna upplevelser av sin verksamhet inte alltid matchar de förväntningar och förutsättningar som ges från nationellt och kommunalt håll i arbetet med måluppfyllelse och integration. Det är dock inte enbart på skolnivå som ekvationen blir svår att få ihop. Mitt i det lokala skolsystemet finns förvaltningen som försöker balansera vad som ofta upplevs som motstridiga krav. Den förändring av Örebro kommuns skolorganisation som har studerats kan å ena sidan uppfattas som ett stort förtroende för vad skolornas personal förväntas kunna åstadkomma. Å andra sidan kan frågan ställas om det inte finns en övertro på allt lärare och skolan, och i slutändan den enskilde läraren, ska klara av att hantera.

Av detta följer viktiga frågor. En första pekar konkret på om de förutsättningar som givits i termer av förberedelse och stöd varit tillräckliga för att skolans personal ska ha möjlighet att genomföra sitt arbete på det sätt som förväntas. Här visar studien, enligt de intervjuer som genomförts med skolornas personal, att betydligt mer hade varit önskvärt (se även nästa lärdom). Det handlar dock inte om att idéer inte funnits eller att behov inte uttryckts, snarare att de inte tillräckligt fångats upp av den kommunala nivån och omsatts i handling. En försvårande faktor har också varit den personalrotation som skett på skolorna. Här finns en dubbelhet där rörligheten både kan bidra till förnyelse och utveckling, men också riskera leda till att upparbetade och välfungerande rutiner tappas bort.

En annan fråga pekar på att ansvaret för skolan fördelas på många olika aktörer: politiker, tjänstemän och skolans olika professionsgrupper. Många av de utmaningar som aktualiserats ligger dessutom till stor

del utanför skolan, där kommunala och statliga myndigheter behöver ta ett gemensamt helhetsgrepp kring samhällsutmaningar som följer med boendesegregation och socioekonomisk utsatthet. Skolan är en samhällets viktigaste institutioner med möjlighet att kompensera för ojämlikhet, men kan aldrig själv lösa de utmaningar socioekonomisk och etnisk segregation skapar.

Skolpersonalens handlingsutrymme både möjliggörs och begränsas av kommunala och nationella villkor, på motsvarande sätt som också kommunens möjligheter ramas in av den nationella styrningen. Här är uttrycket ”myndighetsfierad styrning”, som används av en av de intervjuade, värt att fortsätta beakta, vilket indikerar att kombinationen av marknadsutsättning, valfrihet och juridiska förutsättningar upplevs som kontraproduktiva för de lokala behoven att kunna motverka segregation.

Behov av centralt stöd och samarbete mellan skolor

En tredje lärdom handlar om behovet av stöd och samarbete mellan skolorna, vilket tydligt efterfrågas av personalen på skolorna. Här aktualiseras frågan om att utforma en ändamålsenlig styrning och ledning som möter utbildningsområdets särskilda förutsättningar. Om styrd skolin-tegration är målet så behöver det kombineras med olika typer av stödsatser, vilket både kan handla om resurser men också stöd i innehållsliga frågor av pedagogisk och social karaktär. I fråga om samarbete handlar det främst om möjligheter för de inblandade skolorna att lära av och tillsammans med varandra, där inte minst lärdomar och erfarenheter från personal från Vivallaskolan efterfrågas.

Den så kallade självständighetskultur som uppmärksammats i rapporten tycks dubbelbottnad, och är en förklaring till det uteblivna stödet. Här behöver intentioner att skapa autonomi för skolorna vägas mot behovet av styrning och ledning från kommunen. I fallet med omorganiseringen av Vivallaskolan blir det tydligt att personal i flera av verksamheterna efterlyser ett tydligare processtöd, men också resurser och kompetens. Detta är inte liktydigt med ökad kontroll, krav och ansvarsutkrävande, utan snarare att ansvariga på central nivå agerar följeslagare, bollplank och vägvisare genom en del av de utmaningar som uppstår.

Flertalet av de utmaningar som lyfts i rapporten var svåra för skolorna att förutse, vilket tydliggör behovet av att den centrala nivån i betydligt högre grad hade behövt finnas med genom hela processen. Nu genomfördes beslutet snarast enligt en kommunikationslogik (se kapitel 5), utan mer utvecklade tankar kring vilka olika åtgärder som behövs för att möta exempelvis frågor av social eller pedagogisk karaktär. Inte heller tycks den centrala nivån ha fått eller efterfrågat mer kontinuerlig och systematisk uppföljning av hur arbetet fortskridit ute på skolorna. I brist på processtöd framträder bilden av att skolor och personal i hög grad lämnats ensamma att genomföra omorganiseringen och hantera de situationer som uppstått, vilket gör att skolorna till stor del byggt arbetet på den varierande grad av erfarenhet och kompetens av att hantera ökad mångfald som redan fanns.

I relation till ökat samarbete synliggör rapporten ett behov att skapa sammanhang som gör det möjligt för personal att lära av varandra. En återkommande synpunkt är att personal efterfrågar mer kunskap om det arbete som bedrevs på Vivallaskolan, och en farhåga om att den kompetensen delvis gått förlorad i och med omorganiseringen. I flera fall beskrivs stora glapp mellan skolkulturen på Vivalla och vissa av anvisningsskolorna, vilket försvårat för eleverna att komma in i och lära i de nya verksamheterna. Genom närmare samarbete och kunskapsutbyte skapas möjlighet till anpassningar och utveckling av respektive verksamhet, men också förutsättningar att bättre kunna förbereda och bistå enskilda elever i att navigera genom de skilda förväntningar, arbetssätt och sociala praktiker som karakteriserar olika skolkulturer.

Av de intervjuer som genomförts i studien framgår att organisationen för styrning och ledning av Örebros skolor är på väg att utvecklas. Här är personalens tal om behovet av processtöd och samarbete mellan olika skolenheter värda att beakta.

Kompetens för arbete med elevgrupper präglade av mångfald

En fjärde lärdom är betydelsen av att utveckla pedagogisk kompetens för arbete i klassrum präglade av etnisk och socioekonomisk mångfald. Analysen har synliggjort de vitt skilda förutsättningar elever bär med sig i klassrummet, och hur lärare behöver förhålla sig till detta. En

central, och självklar, slutsats är att elever i hög grad påverkas av de förutsättningar som omger dem. Så länge dessa inte förändras, har eleverna begränsade möjligheter att vända negativa trender i skolan. I fallet med omorganiseringen av Vivallaskolan förändrades elevernas förutsättningar bara delvis i och med flytten till en ny skola. De grundläggande kontextuella förutsättningar som delas av många boende i Vivalla (exempelvis låga inkomster, låg utbildningsnivå, hög arbetslöshet och begränsade kunskaper i svenska språket) förblir desamma och fortsätter att påverka förutsättningarna att lära och utvecklas i skolan. Att då möta en ny skola och skolkultur, som i vissa fall upplevdes nästan väsensskild från tidigare skolerfarenheter, kan till och med försvåra elevens skolgång och öka känslan av exkludering.

En övergripande lärdom är således att många av de utmaningar och behov elever bär med sig inte förändras av att de fick nya anvisningsskolor. De elever som hade behov av stödinsatser av olika slag hade samma behov i en ny skolkontext. Här har anvisningsskolorna haft olika förutsättningar att möta dessa behov, till stor del mot bakgrund av tidigare erfarenheter av att arbeta med elevgrupper präglade av mångfald. Resultatet visar på nödvändigheten av att skapa förutsättningar för personal att utveckla kompetens för att arbeta med heterogena elevgrupper. Analysen synliggör att det i dagsläget är vanligare med reflektioner kring hur lärare ser på och tänker hantera utmaningar kopplade till mångfald, snarare än hur den kan tas tillvara som en tillgång. I intervjuerna är det exempelvis ovanligt med resonemang om hur elevernas olika bakgrunder och erfarenheter kan utgöra en innehållslig resurs i undervisningen.

I arbetet med heterogena klassrum framstår språkutvecklande och elevaktiva arbetssätt samt välfungerande pedagogiska stödfunktioner som centralt, men också kompetens i interkulturell, normkritisk och frigörande pedagogik framstår som angelägna givet de problembilder som aktualiserats i rapporten. Därtill är det viktigt att fokusera arbetet med ledarskap, förtroendefulla relationer och klassrumsnormer för att skapa en fungerande studiemiljö och sammanhang där elever med olika bakgrunder och erfarenheter kan mötas och samarbeta. Den kvantitativa datan visar även att skolorna behöver ges ökade möjligheter att arbeta mer specifikt med tidiga insatser för att stödja de elever som har störst utmaningar gällande BAS-ämnena, särskilt i ämnet matematik.

Samhällets sociala skiktning återspeglas i skolan

En femte viktig lärdom är att de ojämlika strukturer som finns i samhället också speglas i skolan. Att flytta eleverna från en skola till en annan är inte en enkel lösning som gör att dessa mönster försvinner. Snarare leder det till att dessa utmaningar ramas in och kommer till uttryck på delvis andra sätt, givet de mottagande skolornas skiftande karaktär. Analysen av olika sociala processer har synliggjort en rad motstridiga, men ofta parallella tendenser. Å ena sidan synliggörs hur den segregation som tidigare varit extern, mellan skolor, nu kan komma till uttryck internt, men också hur exkluderande normer, negativa föreställningar om Vivalla och social oro påverkat förutsättningarna för integration i negativ riktning.

Elever och personal beskriver hur positioneringar och grupperingar uppstår utifrån olika maktordningar och grupptillhörigheter, vilket stundtals upplevs leda till att det skapas olika världar i en och samma skola. Å andra sidan pekar resultatet på hur den nya skolorganisationen har skapat möjligheter för barn och unga med olika bakgrund att utveckla kamratskap och förståelse för varandra. Även om mönster av social uppdelning ofta är framträdande, ger observationer och intervjuer en rad enskilda exempel på hur elever rör sig mellan olika grupper, utvidgade sociala nätverk och ökad samhörighet, i synnerhet i klassrummet. En del elever beskriver det som en naturlig mognadsprocess som hänger samman med ökad trygghet, samvaro och ett tilltagande fokus på skolarbete. Exempelen visar att integration är möjligt, men att det ofta tar tid.

Att hamna på samma plats är således ingen garant för integration. Det som uppstår är en möjlighet till möten, men utfallet beror till stor del på de sociala och pedagogiska processer som initieras på skolan, samt enskilda elevers initiativ. En viktig lärdom är således behovet av att aktivt arbeta med att skapa inkluderande mötesplatser, såväl i undervisning som i sociala rum, där elever ges möjlighet att mötas kring intressen och ämnen på mer lika villkor. Därtill behöver personal ha förutsättningar och kompetens att kunna identifiera, upptäcka och hantera olika uttryck för kränkningar och missgynnande, i synnerhet kopplat till elevers etnicitet, hudfärg, nationalitet, religiösa tillhörighet, etcetera. Det handlar både om subtila uttryck som negativa förväntningar, utestängning och misstänkliggöranden som mer explicita former av verbala kränkningar, hot och våld inom och mellan olika elevgrupper. Utöver att rikta

blicken mot samspelet mellan elever behöver personal också kunna rikta blicken mot den egna verksamheten. Analysen synliggör vikten av medvetenhet om öppenhet inför att skolan och dess personal kan vara både en positiv kraft och en del av det problem verksamheten är satt att lösa.

Sammantaget synliggör analysen hur integration och lärande hänger samman. En god lärandemiljö karakteriseras bland annat av att elever känner sig inkluderade, trygga och delaktiga i sitt eget och gruppens lärande. Motsatsen utgörs av miljöer präglade av osäkerhet, misstro och isolation. Rapporten visar att kopplingen mellan integration och lärande är mycket viktig att beakta, där bristen på det ena riskerar att få allvarliga konsekvenser för det andra.

Slutord

Under arbetet med studien har det inte gått att ta miste på det engagemang som finns för frågor som berör skolegregation. Intresset för frågan är tydlig hos såväl intervjuade politiker och tjänstemän, som skolpersonal och elever. Samtidigt synliggör rapporten att frågan är laddad och komplex, utan enkla svar. Studien har visat att skolan är en nyckelaktör när det gäller frågan om att motverka segregation, men kan inte själv förväntas lösa den komplexa problembild som speglats i rapporten. Här krävs ett samlat grepp inom många områden, där aktörer på såväl nationell som lokal nivå behöver bli en del av arbetet med att skapa mer jämlika förutsättningar för barn och unga att lära och utvecklas.

Det är också viktigt att betona att denna typ av förändring tar tid, och att såväl Örebro kommun som de fyra anvisningsskolorna är mitt uppe i denna process. Rapporten har visat en rad aspekter, både möjliggörande och utmanande, att beakta i det kommande utvecklingsarbetet. Utfallet av denna typ av insats behöver följas upp över tid, och sättas i relation till andra typer av lokala insatser för att motverka skolegregation, något forskargruppen kommer att fortsätta arbeta med de kommande åren. Förhoppningen är att denna rapport ska fungera som ett viktigt bidrag inför det fortsatta arbete som behöver ske, såväl i Örebro som på många andra håll runt om i Sverige.

Referenser

- Ambrose, A. (2017). *Att navigera på en lokal skolmarknad: en studie av valfrihetens geografi i tre skolor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Andersson, E., Malmberg, B. & Östh, J. (2012). Travel-to-school distances in Sweden 2000–2006: Changing school geography with equality implications, *Journal of Transport Geography*, 23, 35–43.
- Arneback E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2021). How to counteract racism in education – A typology of teachers’ anti-racist actions. *Race, Ethnicity and Education*. DOI: 10.1080/13613324.2021.1890566
- Ball, S.J. (1987). *The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization*. London: Routledge.
- Banks, J.A. & Banks McGee, C.A. (red.) (2020). *Multicultural education: issues and perspectives*. Tenth edition. Indianapolis, John Wiley & Sons.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergh, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education, 29.
- Bergh, A. (2015). Local quality work in an age of accountability – between autonomy and control, *Journal of Education Policy*, 30(4), 590–607.
- Billings, SB., Deming, D.J. & Rockoff, J. (2013). School segregation, educational attainment, and crime: Evidence from the end of busing in Charlotte-Mecklenburg, *The Quarterly Journal of Economics*, 129(1), 435–476.
- Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) (2019). *Normkritisk pedagogik – Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

- Brown, E.R. (2006). The Place of Race in Teacher Identity: Self-Narratives and Curricular Intervention as a Practice of Freedom, *Teacher Education and Practice*, 19(2), 257–279.
- Brummet, Q. (2014) The effect of school closings on student achievement, *Journal of Public Economics*, 119, 108–124.
- Bunar, N. (2001). *Skola mitt i förorten – fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Brutus Österlings bokförlag.
- Bunar, N. (2010). The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden, *Journal of School Choice*, 4(1), 47–73.
- Bunar, N. (2015). *Elevsammansättning, klyftor och likvärdighet i skolan*, underlagsrapport för Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm. Stockholms stad.
- Böhlmark, A., Holmlund, H. & Lindahl, M. (2015). *School choice and segregation: Evidence from Sweden*, Working paper No. 8. Uppsala: Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy.
- Coleman, J. (1975). Recent trends in School Integration, *Educational Researcher*, 4(7), 3–12.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum.
- Dahlstedt, M., Harling, M., Trumberg, A., Urban, S. & Vesterberg, V., (2019). *Fostran till Valfrihet – skolvalet, jämlikheten och framtiden*. Liber: Stockholm.
- De los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlikhetens landskap*. Malmö: Liber.
- Engberg, J., Gill, B., Zamarro, G. & Zimmer, R. (2012) Closing Schools in a Shrinking District: Do Student Outcomes Depend on Which Schools are Closed?, *Journal of Urban Economics*, 71(2), 189–203.
- Enström, T. (2010, 26 maj). Vivallaskolan – ett lugnt och tryggt ställe, Nerikes Allehanda: <https://www.na.se/artikel/vivallaskolan-ettlugnt-och-tryggt-stalle>
- Fjellman A.-M., Yang Hansen, K. & Beach, D. (2019). School choice and implications for equity: the new political geography of the Swedish upper secondary school market, *Educational Review*, 71(4), 518–539.

- Fredriksson, P. & Vlachos, J. (2011). Reformer och resultat: Kommer regeringens utbildningsreformer att ha någon betydelse?, *Studier i Finanspolitik* 2011/3, Finanspolitiska rådet, Stockholm 2011.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Goldring, E., Choen-Vogel, L., Smekar, C. & Taylor, C. (2006). Schooling Closer to Home: Desegregation Policy and Neighborhood Contexts, *American Journal of Education*, 112, 335–362.
- Holmlund, H. (2016). *Education and equality of opportunity – What have we learned from educational reforms*, Working paper 2016:5, Institute for evaluation of labour market and education policy (IFAU), Stockholm.
- Holmlund H., Sjögren A. & Öckert B. (2019). *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan*, SOU 2019:40 Bilaga 7 till långtidsutredningen.
- Hubinette, T. & Hyltén-Cavallius, C. (2014). *White Working Class Communities in Stockholm*. Open Society Foundation.
- Hudson, B. & Meyer, M.A. (red.) (2011). *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Leverkusen: Barbara Budrich Publisher.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling; forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hällqvist, G. (2019). *En medieskildring av Vivallaskolan mellan 2000–2019*, Örebro universitet.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna; om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Korol, L., Bayram Özdemir, S. & Stattin, H. (2019). Friend support as a buffer against engagement in problem behaviors among ethnically harassed immigrant adolescents, *Journal of Early Adolescence*. DOI:10.1177/0272431619880620
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson-Taghizadeh, J. (2020a). Are students in receiving schools hurt by the closing of low-Performing schools? – Effects of school closures

- on receiving schools in Sweden 2000–2016, *Economics of Education Review*, 78.
- Larsson-Taghizadeh, J. (2020b). Effects of school closures on displaced students and future cohorts, *Labour Economics*, 67.
- Lindbäck, J. & Sernhede, O. (2010). Det ”integrerade” gymnasiet i den segregerade staden. Elevers berättelse om det urbana rummet och platsens betydelse, *Utbildning & Demokrati*, 19(1), 115–140.
- Lord, J.D. (1975). School busing and white abandonment of public schools, *Southeastern Geographer*, 15(2), 81–92.
- Lund, S. (red.) (2020). Immigrant incorporation, *Education and the Boundaries of Belonging*. Palgrave Pivot.
- OECD (2015). *Improving Schools in Sweden – an OECD Perspective*, OECD.
- Pride, R. & May, H. (1999). NEIGHBORHOOD SCHOOLS AGAIN? Race, Educational Interest and Traditional Values, *Urban Education*, 34(3), 389–410.
- Skinner, Q. (1988). Language and social change. I J. Tully (red.) *Meaning and Context. Quentin Skinner and his Critics*, 119–132. Princeton: Princeton University Press.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola. En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*, Rapport 374. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018a). *Kartläggning av huvudmäns arbete med att motverka skolsegregation*, PM, Dnr:2018:00332. Stockholm. Skolverket.
- Skolverket (2018b). *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor – En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, Y. Stattin H. & Kerr, M. (2011) In- and out-of-school peer groups of immigrant youths, *European Journal of Developmental Psychology*, 8(4), 490–507.
- Söderström, M. & Uusitalo, R. (2010). School choice and segregation: Evidence from an admission reform, *Scandinavian Journal of Economics*, 112(1), 55–76.

- Tallberg Broman, I., Rubinstein, R. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket: Stockholm.
- Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan – segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Örebro studies in human geography 6, Örebro universitet.
- Trumberg, A. & Urban, S. (2020). School choice and its long-term impact on social mobility in Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2020.1739129
- Yang Hansen, K. & Gustavsson J.-E. (2019). Identifying the key source of deteriorating educational equity in Sweden between 1998 and 2014, *International Journal of Educational Research*, 93, 79–90.
- Yang Hansen, K. & Gustafsson J.-E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1–2), 23–44.
- Yeung, R. & Nguyen-Hoang, P. (2016). Endogenous peer effects: Fact or fiction?, *The Journal of Educational Research*, 109(1), 37–49.
- Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Wickström M. (2013). Conceptual Change in Postwar Sweden: The Marginalization of Assimilation and the Introduction of Integration. I Kivisto P., Wahlbeck Ö. (red.) *Debating Multiculturalism in the Nordic Welfare States*. Palgrave Politics of Identity and Citizenship Series. Palgrave Macmillan, London.
- Wigerfelt, B. (2010). *Kroksbäck möter Linné – en utvärdering av integration mellan två skolor i Malmö*. FoU Malmö utbildning, Malmö Stad.
- von Oettingen, A. (2018). *Allmän didaktik: mellan normativitet och evidens*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Örebro kommun (2016). Beslutsunderlag för nya anvisningsområden för Vivalla årskurs 7–9 och integrationsuppdraget ”Alla elever i Örebro kommun ska ges samma förutsättningar att klara sin skolgång”, Gm 361/2016.
- Östh, J., Andersson, E. & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach, *Urban Studies*, 50, 407–42.

Skolsegregationens negativa konsekvenser har på senare år kommit alltmer i fokus. Den här rapporten har studerat Örebro kommuns arbete med integration och måluppfyllelse vid kommunens skolor, och då specifikt nedläggningen av högstadiet på Vivallaskolan och dess omorganisering till fyra anvisningsskolor i kommunen under 2017–2020.

Forskarna har följt arbetet på de fyra skolorna under två och ett halvt års tid och intervjuat 128 personer: elever, lärare, skolpersonal, skolledning, politiker och tjänstemän – tillsammans bildar de en väv av röster som beskriver från en rad olika perspektiv hur omorganiseringen av Vivallaskolan har uppfattats och vilka effekter det har fått på olika nivåer.

Rapporten visar på både möjligheter och utmaningar att lära av, och genom det kastar den ljus över vilka processer som har bidragit till minskad segregation, samt ökad integration och måluppfyllelse. I en förlängning kan kunskap om dessa processer komma att gynna alla elevers lärande och utveckling.

